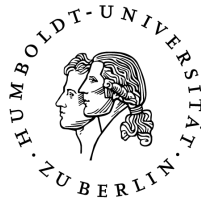


Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 56



Sebastian Stelzner

**Weiterbildungsmotivation im Kontext
beruflicher Entwicklung**

**Eine exemplarische Analyse von Adressaten/Adressatinnen,
Weiterbildungsmotiven und beruflichen Entwicklungsphasen
anhand einer Weiterbildung zum Coach**

**ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Masterarbeit

Master-Studiengang „Erwachsenenbildung/
Lebenslanges Lernen“

Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.
Berlin 2017

Angaben zum Autor

Stelzner, Sebastian, M.A.

Institution: Mitarbeiter bei artop – Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin – Weiterbildungsinstitut für Beratung, Forschung und Ausbildung in den Feldern Organisation, Personal und Usability/User Experience

Arbeitsschwerpunkte: Personal- und Organisationsentwicklung mit besonderem Fokus auf Training, Moderation, Coaching und Personaldiagnostik

e-Mail: stelzner@posteo.de

Herausgeber/innen der Reihe
Erwachsenenpädagogischer Report
Humboldt-Universität zu Berlin
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke
Prof. Dr. Aiga von Hippel
Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin
Tel.: (030) 2093 4136
Fax: (030) 2093 4175
Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:
Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin
Technische Abteilung
Unverkäufliches Exemplar

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 56



Sebastian Stelzner

**Weiterbildungsmotivation im Kontext
beruflicher Entwicklung**

**Eine exemplarische Analyse von Adressaten/Adressatinnen,
Weiterbildungsmotiven und beruflichen Entwicklungsphasen
anhand einer Weiterbildung zum Coach**

Berlin 2017

**ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Abkürzungsverzeichnis.....	8
Abbildungsverzeichnis.....	9
Tabellenverzeichnis.....	9
1 Einleitung.....	11
1.1 Fragestellungen und Zielsetzungen.....	13
1.2 Aufbau der Arbeit.....	14
2 Das Feld: Weiterbildung zum Coach.....	15
2.1 Coaching: Definition und Abgrenzung.....	15
2.2 Ausgestaltung der Weiterbildung zum Coach.....	17
2.3 Ziele und Abschlüsse.....	18
3 Einbettung in den Weiterbildungssektor.....	20
3.1 Definition berufliche/betriebliche Weiterbildung: Einbettung und Differenz.....	21
3.2 Funktionen und Zielsetzungen von beruflicher/betrieblicher Weiterbildung.....	23
3.3 Konkrete Einordnung der Weiterbildung zum Coach in den Weiterbildungssektor.....	25
4 Theoretischer Zugang und Forschungsstand.....	27
4.1 Zur Erschließung des Zeitpunktes in der beruflichen Entwicklung.....	27
4.1.1 Veränderte berufliche Verhältnisse, Subjektivierung von Arbeit und neue Karrieren.....	27
4.1.2 Theoretische Ansätze der beruflichen Entwicklung.....	29
4.1.3 Phasen der beruflichen Entwicklung nach Edgar H. Schein.....	32
4.2 Zur Erschließung der Weiterbildungsmotivation.....	35
4.2.1 Definitorische Eingrenzung und Bedeutung von Weiterbildungsmotivation.....	35

4.2.2	Theoretische Ansätze zur Weiterbildungsmotivation.....	37
4.2.3	Aktuelle Daten und Forschungsergebnisse.....	40
4.3	Zur Erschließung der Adressaten-/Adressatinnengruppe.....	43
4.3.1	Studien zum Weiterbildungsverhalten.....	44
4.3.2	Ausgewählte Studienergebnisse im Überblick.....	45
4.4	Zwischenfazit und Synthese.....	51
5	Methodisches Vorgehen.....	53
5.1	Verschränkung von qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen (Mixed Methods).....	53
5.2	Feldzugang und Beschreibung des Samples.....	54
5.3	Erhebungsmethode.....	55
5.4	Auswertungsverfahren.....	56
5.4.1	Kategoriale Auswertung nach der Häufigkeitsstatistik.....	56
5.4.2	Strukturierende Inhaltsanalyse in Anlehnung an Philipp Mayring.....	56
5.4.3	Entwicklung der Kategoriensysteme.....	57
5.5	Methodenreflexion.....	58
6	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.....	59
6.1	Ergebnisse zu den Strukturdaten der Adressaten/Adressatinnen.....	59
6.1.1	Weiterbildungssegment.....	60
6.1.2	Altersstruktur und Geschlecht.....	60
6.1.3	Bildungsniveau und Qualifikation.....	62
6.1.4	Erwerbstätigkeit und beruflicher Status.....	64
6.1.5	Weiterbildungskosten und -finanzierung.....	66
6.1.6	Wohnort.....	67
6.2	Ergebnisse zu den Weiterbildungsmotiven.....	67
6.3	Ergebnisse zu den beruflichen Entwicklungsphasen.....	71
6.4	Identifizierung von Weiterbildungstypen.....	74
6.4.1	Analyse nach empirisch begründeter Typenbildung.....	74
6.4.2	Charakterisierung der Weiterbildungstypen.....	77

7	Schlussbetrachtungen und Ausblick.....	81
7.1	Zusammenfassung.....	81
7.2	Zentrale Befunde und Beantwortung der Forschungsfragen.....	82
7.3	Ausblick und Diskussion.....	84
	Literaturverzeichnis.....	86
	Anhang.....	97
	A Didaktische Ausgestaltung der Weiterbildung zum Coach bei artop.....	97
	B Relevante Studien/Modelle zur Weiterbildungsmotivation.....	99
	C Kategorisierung der Strukturdaten.....	104
	D Kategorisierung der Weiterbildungsmotive.....	110
	E Kategorisierung der berufliche Entwicklungsphasen.....	115
	F Typisierung nach WBM und PBE (Kreuztabellen).....	118
	Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report.....	125

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
AES	Adult Education Survey
AG	Arbeitgeber
berufl.	berufliche(n)
bes.	besondere
betr.	betrieblich(e)
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
CAPI	Computer Assisted Personal Interview
DBVC	Deutscher Bundesverband Coaching e.V.
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
EB/WB	Erwachsenenbildung/Weiterbildung
emp.	empirisch(e)
f.	folgende
FH	Fachhochschule
GG	Grundgesamtheit
ggü.	gegenüber
Herv. n. übern.	Hervorhebung nicht übernommen
HR	Human Resources
i.d.R.	in der Regel
i.e.L.	in erster Linie
individ.	individuelle(n)
insbes.	insbesondere
ISCED	International Standard Classification of Education
ISCO	International Standard Classification of Occupations
Kap.	Kapitel
MCS	Marburger Coaching Studie
NLP	Neurolinguistisches Programmieren
o.Ä.	oder Ähnliche(s)
OE	Organisationsentwicklung
o.g.	oben genannte
o.S.	ohne Seitenangabe(n)
päd.	pädagogisch(e)
PBE	Phase der beruflichen Entwicklung
PE	Personalentwicklung
rel.	relevant(e)
Seg.	Segment
SEU	Subjective Expected Utility
sog.	sogenannte

subj.	subjektiv(e)
syst.	systemisch(e)
TPB	Theory of Planned Behaviour
TRA	Theory of Reasoned Action
u.a.	unter anderem; und andere
Uni	Universität
usw.	und so weiter
v.a.	vor allem
vgl.	vergleiche
WB	Weiterbildung
WBM	Weiterbildungsmotivation
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	WB-Struktur nach Baethge et al.	20
Abb. 2	Institutionstypologie nach Weinberg	22
Abb. 3	Hauptstufen der beruflichen Entwicklung nach Schein	32
Abb. 4	Das Erwartungs-Wert-Modell nach Wigfield/Eccles.....	39
Abb. 5	Weiterbildungsmotive aus dem AES 2012	41
Abb. 6	Überblick unterschiedlicher WB-Surveys.....	44
Abb. 7	Höchster Bildungsabschluss.....	62
Abb. 8	Bildungsabschluss, Fachbereich	63
Abb. 9	Branche des aktuellen Tätigkeitsfeldes	65
Abb. 10	Überwiegende Weiterbildungsmotive	68
Abb. 11	Phasen der beruflichen Entwicklung.....	71

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Adressaten/Adressatinnen der Weiterbildung.....	26
Tab. 2	Alterstruktur (gruppiert).....	61
Tab. 3	Geschlechterverhältnisse der Adressaten/Adressatinnen	61
Tab. 4	Zusätzlich absolvierte Weiterbildungen	64
Tab. 5	Aktuelle berufliche Tätigkeit.....	66
Tab. 6	Detaillierte Weiterbildungsmotive	69
Tab. 7	Kreuztabelle PBE x Alter	72

Tab. 8	Kreuztabelle PBE x Berufliche Tätigkeit (Personalwesen/-entwicklung/ Bildung/Training)	73
Tab. 9	Kreuztabelle PBE x Berufliche Tätigkeit (Geschäftsführung/ Management)	73
Tab. 10	Beschreibung der Vergleichsdimensionen.....	75
Tab. 11	Kreuztabelle PBE x WBM_überw	76
Tab. 12	Darstellung der Weiterbildungstypen	77
Tab. 13	Übersicht relevanter Untersuchungen und Modelle zur Weiterbildungs- motivation	99
Tab. 14	Kategorisierung der Strukturdaten	104
Tab. 15	Kategorisierung der Weiterbildungsmotive	110
Tab. 16	Kategorisierung der beruflichen Entwicklungsphasen	115
Tab. 17	Kreuztabelle Typ x Detaillierte Weiterbildungsmotive	118
Tab. 18	Kreuztabelle Typ x Alter.....	119
Tab. 19	Kreuztabelle Typ x Höchster Bildungsabschluss	120
Tab. 20	Kreuztabelle Typ x Fachbereich	121
Tab. 21	Kreuztabelle Typ x Zusatzweiterbildung	122
Tab. 22	Kreuztabelle Typ x Positionierung	123
Tab. 23	Kreuztabelle Typ x Berufliche Tätigkeit Gesamt	124

1 Einleitung

„Wissen und die Fähigkeit zum Anwenden des Wissens müssen durch Lernen im Lebenslauf ständig angepasst und erweitert werden. Nur so können persönliche Orientierung, gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit erhalten und verbessert werden“ (BMBF 2008, S. 7).

Lebenslanges Lernen hat sich schon lange zu einem bildungspolitischen Programm etabliert (vgl. Hof 2009, S. 33–36). In diesem Sinne summieren sich in den vergangenen Jahren Zeitungsartikel, welche die aktuelle und zukünftige Wichtigkeit sowie gleichmaßen Notwendigkeit von Weiterbildung (WB) unterstreichen: Titel wie „Weiterbildung: Immer ‘up to date‘ im Beruf“ (Münchner Merkur 2013), „Lernen für mehr Gehalt“ (FAZ 2014) oder auch „Weiterbildung: Den Job auf Lebenszeit gibt es nicht mehr“ (Tagesspiegel 2017) bilden das entsprechende Interesse in der Öffentlichkeit ab. Diese Entwicklung wird aktuell verstärkt durch die Herausforderungen der *Digitalen Revolution* und *Arbeiten 4.0* (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2017) diskutiert. Dabei verweisen viele Beiträge auf Debatten um Employability, Sicherung der Berufskarriere und die Wichtigkeit eines beruflichen Aufstieges bzw. die Veränderung in einer Wissensgesellschaft, in der Weiterbildung für den Menschen als *Muss* angesehen wird.

In diesem Zusammenhang hinterfragen Autoren (wie bspw. Stippler/ Möller), welche Stellung das Humboldt'sche Bildungsideal in der heutigen Gesellschaft vor dem Hintergrund einer zunehmenden Ökonomisierung von Bildung einnimmt. Den Autoren zufolge wird immer stärker von einem Bildungsverständnis ausgegangen, welches „auf Qualifikation und Leistungssteigerung ausgerichtet ist“ (ebd., S. 73), um den Anforderungen des Arbeitsmarktes optimal gerecht zu werden. Bedeutet Weiterbildung also nur noch eine Anpassungsleistung von Personen hinsichtlich Markt, Umfeld und Wettbewerb?

Dies erscheint im Hinblick auf neuere Karriere- und Berufskonzepte (wie etwa der proteischen oder grenzenlosen Karriere) (vgl. bspw. Sullivan/Baruch 2009 oder Briscoe/Hall/Frautschy DeMuth 2006) zunächst nicht abwegig, da diese immer stärker das Individuum für die eigene (Weiter-) Bildung und letztlich den beruflichen Erfolg singulär verantwortlich machen. Tatsächlich wird das Lernen im Lebensverlauf heutzutage zwar sehr stark mit wirtschaftlicher Weiterentwicklung in Verbindung gebracht (vgl. Hof 2009, S. 52), jedoch wird die Vielschichtigkeit der Motivation zur Weiterbildung dadurch nicht vollständig abgebildet.

Die seit Jahrzehnten währenden Debatten um die Bedeutung von Weiterbildung gipfelten in der Diskussion um eine Bildungspflicht für Erwachsene, welche allerdings keine praktische Umsetzung fand (vgl. Neidhardt 2006). Bisher sind auf politischer Ebene i.e.L. Anreize für Weiterbildungsmaßnahmen geschaffen worden, welche sich sowohl an Individuen, als auch an Organisationen als Zielgruppe richten (vgl. BMAS 2016). Auch dadurch hat der Weiterbildungssektor einen größeren Stellenwert für Politik und Gesellschaft erhalten. Mit der steigenden Wichtigkeit von Weiterbildung ist der Weiterbildungsmarkt größer geworden. Dabei ist eine starke Ausdifferenzierung der Bildungsangebote und Berufsfelder beobachtbar, wobei der wesentliche Grund das erhöhte Be-

wusstsein für die Notwendigkeit von Lebenslangem Lernen darstellt. Hieraus entstehen neue Berufsprofile, für welche es der Weiterbildung bedarf.

Das Profil Coach stellt eine dieser Entwicklungen dar, auch wenn dieses im Vergleich zu neueren Beruferschei­nungen wie etwa Scrum-Projektmanagement-Master aus dem IT-Sektor (vgl. Springer Gabler Verlag 2017b) oder auch Design Thinking Trainer/innen (vgl. Springer Gabler Verlag 2017a), schon seit einigen Jahrzehnten in der deutschen Wirtschaft verankert ist (vgl. u.a. Rauen 2005a).

Bei den Weiterbildungen zum Coach ist eine große Vielfalt festzustellen, welche von didaktisch durchstrukturierten, professionellen Angeboten bis hin zu amateurhaften bzw. schlicht unprofessionellen¹ Weiterbildungsgängen reicht. Aktuelle Professionalisierungstendenzen werden durch Qualitätsstandards und Zertifizierung durch dominierende Berufsverbände (z.B. DBVC) vorgenommen, um die Fülle von Angeboten zu klassifizieren.

Trotz dieses breiten Spektrums (oder gerade deshalb) kann das professionelle Berufsprofil Coach durchaus als populär² angesehen werden – der Markt hierfür wächst stetig: Wie in der Marburger Coaching Studie (MCS) aus dem Jahre 2013 festgestellt wurde, verzeichnet der Coaching-Markt ein gemittelt­es Wachstum von mehr als zehn Prozent im Jahr (vgl. Philipps-Universität Marburg 2013, S. 6). Auch für die nähere Zukunft werden ähnliche Prognosen abgegeben: So sind gemäß Gross/Stephan (2015) sowohl Umsatz-, als auch Auftragszahlen „einigermaßen stabil und es besteht weiterhin Wachstumspotential“ (ebd., S. 24). Die überwiegende Mehrheit der professionell tätigen Coaches geben auch an, eine Zusatzausbildung bzw. Weiterbildung zum Coach absolviert zu haben (derzeit 85,4%) (vgl. Philipps-Universität Marburg 2017, S. 3). Aus diesen Gründen verwundert es nicht, dass in den vergangenen Jahren Weiterbildungen zum Coach sinnbildlich aus dem Boden schießen.

Obwohl jene Weiterbildungen teilweise schon seit mehr als zehn Jahren durchgeführt werden (vgl. artop – Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin 2016), ist bisher noch wenig über die Lernenden bzw. Adressaten/Adressatinnen im Feld bekannt. Dabei kann nur auf die explorative Studie von Stippler/Möller (2009) verwiesen werden, die erste Erkenntnisse über den Nutzen der Weiterbildung geliefert hat.

Zu den langjährigen, angesehenen Anbietern von u.a. Coaching-Weiterbildungen gehört die Firma artop. Die Organisation ist der Beratung, Forschung und Weiterbildung in den Feldern Personal, Organisation und Usability/User Experience tätig. Als DBVC-­anerkanntes Weiterbildungsinstitut bietet das An-Institut der Humboldt-Universität zu Berlin seit mehr als 15 Jahren im Rahmen der Akademie u.a. berufsbegleitende Weiterbildungen, Seminare, Bildungsprogramme und Inhouse-Angebote an. Die Weiterbildung

¹ Letztere Angebote tragen Name wie bspw. Glücks-Coaching, Astro-Coaching, Koch-Coaching oder selbst Sex-Coaching (vgl. Gross/Stephan 2015, S. 15), auch wenn diese nichts mit dem eigentlichen Format zu tun haben – es wird i.d.R. der Versuch unternommen, den Angeboten einen professionellen Anstrich zu verleihen (vgl. Leitzl 2008).

² Die Popularität bezieht sich sowohl auf den Arbeitsmarkt, in welchem das Format angeboten wird, als auch auf den Weiterbildungsmarkt.

zum Coach wird z.Zt. bereits zum 30. Mal durchgeführt. Als Teilnahmevoraussetzung werden die Interessenten/Interessentinnen dazu aufgefordert, individuelle Ziele, Nutzensvorstellungen und Motivationen im Hinblick auf die Weiterbildung darzulegen.

Somit verfügt artop über eine Fülle an Daten über Adressaten/Adressatinnen³ die allerdings bisher noch nicht systematisch ausgewertet wurden⁴. Diese sollen in vorliegender Arbeit nutzbar gemacht werden, um ein dezidiertes Bild über die Zielgruppe der Weiterbildung zum Coach zu erhalten.

1.1 Fragestellungen und Zielsetzungen

Die vorliegende Masterarbeit möchte anhand einer tiefergehenden Analyse der Adressaten/Adressatinnen dieser Weiterbildung zum Coach sowohl eine Übersicht hinsichtlich wesentlicher Strukturdaten generieren, als auch einen Einblick in die subjektiven Entscheidungsmotive erhalten. Dabei richtet sich das Erkenntnisinteresse einerseits darauf herauszufinden, welche Faktoren bei den Adressaten/Adressatinnen dazu beitragen, sich für eine Weiterbildung zum Coach zu bewerben. Es sollen wesentliche Weiterbildungsmotive herausgearbeitet werden, welche eng mit den Interessen, Zielen, Nutzen und Erwartungen der Adressaten/Adressatinnen im Zusammenhang stehen. Daran anschließend soll es möglich sein, Aussagen über deren Hauptmotive zu treffen. Ebenso soll untersucht werden, zu welchem Zeitpunkt der beruflichen Entwicklung sich Personen für die Teilnahme an einer Weiterbildung zum Coach interessieren.

Auf der anderen Seite sollen zusätzlich über eine dezidierte Adressaten-/Adressatinnenanalyse Daten untersucht werden, die zu einem tieferen Verständnis der Struktur von Zielgruppen einer Coaching-Weiterbildung beitragen sollen.

In einem abschließenden Schritt soll analytisch herausgearbeitet werden, welcher Zusammenhang zwischen beruflichen Entwicklungsphasen und Weiterbildungsmotivation besteht. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es auch, einen Beitrag zur Konzeptualisierung von beruflichen Entwicklungsphasen und WB-Motivation (speziell: die Motivation vor der Weiterbildung) zu leisten und unterschiedliche Weiterbildungstypen innerhalb der Adressaten-/Adressatinnengruppe zu identifizieren.

Die vorliegende Arbeit ist also in die Adressaten-/Adressatinnenforschung der Erwachsenen- und Weiterbildung (EB/WB) einzuordnen (vgl. Weinberg 1999, S. 35–36, Reich-Claassen 2015, S. 77). Das Praxisinteresse besteht i.e.L. im Weiterbildungsmarketing, in der Zielgruppenanalyse, in der Optimierung der Zielgruppenorientierung bzw. generell in der Makro- und Mesodidaktik.

³ D.h. sowohl Teilnehmende der Weiterbildung, als auch Personen, die sich nur hierfür beworben haben.

⁴ Die Bewerbungsmaske ist unter <http://www.artop.de/ausbildung-zum-coach-anmeldung> einsehbar.

1.2 Aufbau der Arbeit

Zur Annäherung an den Untersuchungsgegenstand ist es im ersten Schritt wichtig, das Forschungsfeld konkret zu definieren bzw. einzugrenzen. Dies ist notwendig, da – wie eingangs erwähnt – insbesondere im Feld der Coaching-Weiterbildungen eine unübersichtliche Fülle an Angeboten besteht. Somit soll in Kapitel 2 zunächst zusammenfassend das Format Coaching dargestellt werden. Dabei wird eine grundlegende definitorische Einordnung sowie Abgrenzung zu anderen Methoden bzw. Maßnahmen vorgenommen. Darauf folgt ein Überblick der derzeit angebotenen Weiterbildungen zum Coach, bei dem Ausgestaltungen und Zielsetzungen erläutert werden.

Um eine anschließende Einbettung bzw. Verortung der Weiterbildung zum Coach in den Weiterbildungssektor vornehmen zu können, wird in Kapitel 3 primär die berufliche und betriebliche Weiterbildung betrachtet und deren Funktionen sowie Zielsetzungen aufgezeigt. Als Konsequenz lässt sich eine Einordnung der Weiterbildung zum Coach in den WB-Sektor vornehmen.

Der theoretische Zugang und Forschungsstand wird in Kapitel 4 erörtert. Dabei wird jeder Untersuchungsgegenstand gesondert in den Fokus gesetzt und davon ausgehend die wesentlichen Theorien und Erkenntnisse beschrieben, welche für die vorliegende Forschung (insbes. für die spätere Kategorienentwicklung) eine Grundlage bilden. Mit der abschließenden Bilanzierung soll ein Zwischenfazit gezogen werden, in welchem Prognosen bzw. Einschätzungen für die Ergebnisse dieser Untersuchung erfolgen.

In Kapitel 5 wird das methodische Vorgehen der Untersuchung aufgezeigt, wobei zunächst der multimethodische Zugang (Mixed-Methods) erläutert wird. Im Anschluss erfolgt mit der detaillierten Beschreibung des Feldes, Forschungszugangs und Sample eine Konkretisierung des Forschungsrahmens. Im Anschluss wird die Erhebungsmethode Dokumentenanalyse skizziert sowie der Untersuchungsablauf dargestellt. Die Auswertungsmethodik jener Dokumente differiert je nach Untersuchungsgegenstand, wonach das kategoriale Auswertungsverfahren der Häufigkeitsstatistik i.e.L. für die Analyse der Strukturdaten (quantitative Daten) sowie die strukturierende Inhaltsanalyse in Anlehnung an Philipp Mayring bei der Analyse der WB-Motive und beruflichen Entwicklungsphasen (qualitative Daten) erörtert wird. Daran anschließend erfolgt die Beschreibung der Kategoriensysteme und eine Methodenreflexion.

In Kapitel 6 werden die wesentlichen Ergebnisse zu den Strukturdaten der Adressaten/Adressatinnen, den WB-Motiven sowie den beruflichen Entwicklungsphasen dargestellt. Dabei wird auch auf die Erkenntnisse aus der analytischen Fragestellung eingegangen, welcher Zusammenhang zwischen WB-Motivation und beruflicher Entwicklungsphase in vorliegender Untersuchung existiert. Das Kapitel schließt mit der Beschreibung von Weiterbildungstypen, die hier identifiziert wurden.

In Kapitel 7 – der Schlussbetrachtung und dem Ausblick – werden die wesentlichen Erkenntnisse zusammenfassend dargelegt. Dabei soll insbesondere ein Abgleich der Theorie/Empirie mit den tatsächlichen Untersuchungsergebnissen vorgenommen wer-

den. Ferner werden abschließend Potentiale für weitere Forschungsvorhaben aufgezeigt.

2 Das Feld: Weiterbildung zum Coach

In einem ersten Schritt wird eine Begriffseinordnung des Gegenstandes vorgenommen, um im Anschluss sowohl auf die Ausgestaltung der Weiterbildung zum Coach, als auch auf deren Ziele und Abschlüsse einzugehen. Dies ist notwendig, da die Begrifflichkeit Coaching zunehmend undifferenziert sowie uneinheitlich für viele, sehr unterschiedliche und z.T. unseriöse Formate verwendet wird (vgl. hierzu bspw. Schreyögg 2003b, S. 221; Bachmann 2013, S. 2; Böning 2005, S. 33).

2.1 Coaching: Definition und Abgrenzung

Eine Begriffseinordnung und Differenzierung von Coaching wurde bereits in der einschlägigen Literatur vorgenommen (u.a. bei Migge 2007, S. 28; Radatz 2006, S. 16–18; Schreyögg 2012, S. 66–88; Pallasch/Petersen 2005, S. 14; Fischer-Epe 2011, S. 19). Gemeinsam und zentral ist in allen Definitionen, dass es sich beim Coaching um ein Format handelt, bei welchem Personen durch das Gespräch mit einem (im besten Fall) professionell ausgebildeten Coach ihre Selbstreflexionsfähigkeit anregen, erweitern sowie einen neuen Zugang zu ihrem Handeln und Verhalten erlangen bzw. diesen gemeinsam im Prozess erarbeiten. Hierzu wird mit transparenten Methoden (im Sinne eines Settings des gegenseitigen Vertrauens, persönlicher Akzeptanz sowie Diskretion) (vgl. Rauen 2005b, S. 113) gearbeitet und der/die Klient/in in Form einer Prozessberatung bei bestimmten Anliegen auf Zeit (vgl. Rückle 2000, S. 20) begleitet und beraten. Somit übernimmt der Coach „die Verantwortung für die Gestaltung des Coachingprozesses und der Klient [...] die inhaltliche Verantwortung“ (Radatz 2006, S. 16). Looss stellt in diesem Zusammenhang heraus, dass Coaching nicht als traditionelle Dienstleistung verstanden werden soll, sondern vielmehr als Beziehungsarbeit und gemeinsame Klärung von Anliegen auf Augenhöhe (vgl. Pichler 2014).

Die Hauptzielgruppe besteht gemäß der MCS von 2013 und einer Erhebung von Middendorf aus Personen des oberen und mittleren Managements (vgl. Philipps-Universität Marburg 2013; Middendorf 2014). Hinsichtlich der Anlässe formuliert Schreyögg (2012, S. 94) zwei Hauptbegründungen für Coaching auf Klienten-/Klientinnenseite: Krisensituationen und die Suche nach Verbesserungen. Die Begrifflichkeit Krise bezieht sich dabei sowohl auf individuelle Zustände – wie bspw. berufliche Krisen aufgrund von persönlichen und/oder situativen Einflussfaktoren, beruflichen Deformationen, Stress, *Burn-out* und/oder Mobbing (vgl. ebd., S. 96–111) – als auch auf kollektive Krisen. Letztere stehen v.a. mit veränderten Rahmenbedingungen der Organisation in Verbindung, welche wiederum Konsequenzen auf die jeweilige Ausgestaltung der beruflichen Rolle(n) nach sich ziehen (vgl. Fischer-Epe 2011, S. 22). Hierbei sind v.a. Einflüsse auf das Organisationssystem, wie organisationale Umstrukturierungsmaßnahmen (Change), Wandlungen in der Organisationskultur, Veränderungen politischer Rahmenbedingun-

gen, als auch ökonomische Krisen von Bedeutung (vgl. Schreyögg 2012, S. 111–117; Looss/Rauen 2005, S. 162–163). Ziel von Coaching ist es, vorhandene Ressourcen des/der Klienten/Klientin zu nutzen bzw. gemeinsam wieder herzustellen, um damit – je nach Anlass – sowohl individuelle (Bildungs-) Ziele, als auch Entwicklungsziele im Zusammenhang mit der Organisation zu verfolgen bzw. zu erreichen. Es geht also darum, „Handlungsalternativen und eigenständige Lösungen zu entwickeln“ (Fischer-Epe 2011, S. 20) und somit durch „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Rauen 2005a, S. 112) Anlässe aufzulösen.

Je nach Anlass und Zielstellung sind unterschiedliche Arten von Coaching empfehlenswert, welche u.a. mit internen/externen Einzel-Coaching, Executive-Coaching, Vorgesetzten-Coaching oder Gruppen-Coaching beschrieben werden (vgl. Böning/Fritschle 2008, S. 54).

In Anbetracht dieser Einordnung von Coaching lässt sich nun eine Differenzierung zu den Formaten Training, Mentoring und Beratung vornehmen⁵. Hierbei unterscheidet Bachmann (2013, S. 4–5), indem er unterschiedliche Perspektiven und Ansatzpunkte entlang der Felder Person, Organisation und Rolle beleuchtet. Im Coaching steht die Person im Mittelpunkt, wobei „ihr Verhältnis zur Organisation [...] und die Ausgestaltung der Rollenerwartungen [...] bearbeitet“ (ebd., S. 5) wird. Im Training steht wiederum die Rolle im Fokus, wobei „Kommunikation und Verhalten [...], welches den Rollenerwartungen der Organisation entspricht“ (ebd.), eingeübt und erarbeitet wird. Ein weiterer Unterschied ist beim Individuumsbezug festzustellen, denn obwohl im Training individuelle Anliegen und Bedürfnisse eine Rolle spielen (welche v.a. mit Konzepten wie Lebenswelt und Teilnehmerorientierung Beachtung finden (vgl. z.B. Hubner 2007, S. 36), liegt der Schwerpunkt auf zu erlernenden Inhalten und der Einübung von neuem Verhalten. Hierauf richtet sich auch die Rolle des/der Trainers/Trainerin aus, welche eher durch die Bezeichnungen *Anleitung* und *Moderation* der Gruppe beschrieben werden kann (vgl. Rauen 2008, S. 14).

Im Gegensatz hierzu fokussiert die (Organisations-) Beratung „Ziele, Strategien, Strukturen, Prozessen und Kultur“ (Bachmann 2013, S. 5). Dabei grenzt sie sich eindeutig von der Expertenberatung ab, bei der „das Kundensystem das Anliegen bzw. Problem an das Beratungssystem delegiert“ (Lippman/Negri 2010, S. 341) und somit Beratung als klassische Dienstleistung beschrieben wird. Vielmehr geht es um das Zusammenspiel von Personen, Rollen und Organisation im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen (vgl. Bachmann 2013, S. 5).

Der Unterschied zum Mentoring liegt wiederum darin, dass in diesem Format ein erfahrenes Organisationsmitglied dem/der Mentee (oftmals neue Organisationsmitglieder bzw. Mitarbeiter/innen, die eine neue Rolle übernommen haben/übernehmen wollen) bei Fragen zum Arbeitsalltag, der Organisationskultur und/oder der Gestaltung der indi-

⁵ Die Formate Therapie und Supervision sollen in der Unterscheidung nicht betrachtet werden, da Therapie ein defizitorientierter Ansatz ist, der sich dadurch eindeutig vom Coaching abgrenzt. Die Differenz ggü. Supervision ist graduell und begründet sich v.a. auf Historie und Zielgruppen. Supervision ist im Non-Profit-Bereich entstanden und wird v.a. dort zum Einsatz gebracht (vgl. Rauen 2008, S. 5–9; Belardi 1998; Schreyögg 2003b; Siller 2008, S. 20).

vid. Karriere unterstützt (vgl. Rauen 2008, S. 9; Radatz 2006, S. 88). Beim Mentoring ist ein unmittelbares Beziehungsgefälle (Hierarchie) vorzufinden, da der/die Erfahrene eine/n Unerfahrene/n anlernt, begleitet und unterstützt. Insofern wird an dieser Stelle die Abgrenzung zum Coaching besonders deutlich.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass man Coaching insbesondere durch die Faktoren hoher Individuumsbezug, Freiwilligkeit der Maßnahme, Beratung und Begleitung auf Augenhöhe, Zeitbezug (begrenzt), spezifischen Themen sowie durch das hohe Maß an Vertraulichkeit und Akzeptanz (hohe Neutralität des Coaches) von den anderen Formaten abgrenzen lässt. Gleichzeitig wird Coaching oft – je nach Anlass und Zielstellung – mit anderen Formaten kombiniert (insbes. in OE-Prozessen), um die Wirksamkeit der Maßnahmen zu erhöhen.

2.2 Ausgestaltung der Weiterbildung zum Coach

Das Feld der Weiterbildung zum Coach ist weit ausdifferenziert und in der (v.a. inhaltlichen und methodischen) Ausgestaltung sehr unterschiedlich. Mittlerweile sind in der Datenbank des Coaching-Reports mehr als 430 Institute bzw. Organisationen angegeben, die eine Weiterbildung zum Coach anbieten⁶. Diese lassen sich grob in Weiterbildungsunternehmen, Universitäten und Fachhochschulen (sowohl im privaten, als auch im öffentlichen Sektor) untergliedern.

Auch wenn der Begriff Coaching formal nicht geschützt ist (vgl. Schiessler 2010, S. 32), ist eine Zusatzqualifizierung bzw. -weiterbildung zum Coach Ausdruck der Tendenz zur Professionalisierung der Berufsgruppe (z.B. über Berufsverbände⁷), als auch für die Akzeptanz auf Seiten der Kunden/Kundinnen von hohem Stellenwert. Dies schlägt sich auch in Zahlen nieder: In der dritten Marburger Coaching-Studie gaben 72,2 % der Personen an, eine Weiterbildung zum Coach abgeschlossen zu haben (vgl. Philipps-Universität Marburg 2013, S. 10). Gleichzeitig gibt es weder verbindliche Standards für Zugangsvoraussetzungen, noch einheitliche Weiterbildungsinhalte, -wege bzw. -abläufe (vgl. Heß/Roth 2001, S. 55; managerSeminare 2004, S. 11–12). Auch unterscheiden sich die Angebote im Hinblick auf Themenschwerpunkte, den Zeithorizont der Weiterbildung, die Kosten und die didaktisch-methodische Ausgestaltung stark.

Bei der inhaltlichen Ausrichtung sind viele verschiedene Strömungen zu erkennen, welche unterschiedlich benannt werden. Rauen spricht hier von einer „unüberschaubare[n] Fülle“ (Rauen 2017b) und untergliedert die verschiedenen Formate anhand der Zielgruppe (z.B. Management-Coaching), des Themas (z.B. Karriere-Coaching oder Gesundheits-Coaching) und des Settings (z.B. Einzel- oder Team-Coaching). Daneben werden zwei grundlegende Ausrichtungen genannt: Business (darunter auch Non-

⁶ Die Mitgliedschaft in der RAUEN Ausbildungsdatenbank ist von bestimmten Kriterien abhängig, welche im Idealfall auf die Qualität der Weiterbildung schließen lassen. Da allerdings nicht jede WB aufgenommen wird bzw. sich um eine Mitgliedschaft bemüht, ist davon auszugehen, dass es weit mehr WB-Anbieter gibt.

⁷ Wie etwa der DBVC (vgl. Rauen 2017e), die ICF (vgl. Tuschka 2017) oder die DGfC (vgl. Schumann/Jordan/Stasik 2017).

Profit) Coaching und Life-Coaching. Schon die Begriffe zeigen auf, dass hierbei unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte gesetzt werden. Der Bereich Business Coaching setzt die berufliche Entwicklung und damit die zusammenhängenden Prozesse in den Mittelpunkt (vgl. Böning/Kegel 2015, S. 38–40). Das Life-Coaching (worunter auch Formate wie das sog. Gesundheits-Coaching fallen) stellt hingegen nicht die berufliche, sondern vielmehr die persönliche Entwicklung in den Vordergrund. D.h. dabei werden i.e.L. Fragen behandelt, wie Lebenssituationen verändert werden können bzw. auf welche Art und Weise der/die Klient/in auf Veränderungen reagieren kann. Es geht um Themen wie etwa die Erhöhung der allgemeinen Lebenszufriedenheit, den verbesserten Umgang in Belastungssituationen oder auch um persönliche Prozesse der Sinnesfindung (vgl. Heinrich 2017, S. 3–4, Böning/Kegel 2015, S. 102–105). Darüber hinaus gibt es eine weitere Ausdifferenzierung, die von unterschiedlichen theoretischen Fundierungen ausgeht. Darunter sind häufig systemisch-orientierte Ansätze zu finden (vgl. Rauen 2017c). Auch die didaktische Gestaltung der Weiterbildung variiert bzgl. der drei Pfeiler Wissensvermittlung, Einübung von Verhaltensweisen sowie Reflexion und Transfer in die Praxis.

Ebenso sind im Hinblick auf die Dauer der Qualifizierung in der Coaching-Weiterbildung große Unterschiede vorzufinden. Diese Spannweite reicht von wenigen Wochenendseminaren bis hin zu zweijährigen Ausbildungen. Hilfreich ist es aus diesem Grund, sich anhand der Vorgaben geläufiger Berufsverbände⁸ zu orientieren, da diese meist Leitlinien und Voraussetzungen für die Aufnahme im Verband vorgeben. So gibt etwa der DBVC für eine Anerkennung der WB einen Mindestumfang von 150 Präsenzstunden sowie eine Mindestdauer des Curriculums von zwölf Monaten (wünschenswert 18 Monate) vor (vgl. Rauen 2017a). Einen Einblick hinsichtlich der konkreten Anforderungen an u.a. Struktur, Didaktik, Dozierende, Inhalte und Teilnehmer/innen stellen Rauen/Steinhübel bereits dar (vgl. Rauen/Steinhübel 2005, S. 301–307), weswegen an dieser Stelle auf eine detaillierte Beschreibung verzichtet wird.

Die genannten Hinweise und empfohlenen Guidelines treffen auch auf die Ausgestaltung der Weiterbildung zum systemischen Coach beim Weiterbildungsanbieter des Untersuchungsfeldes *artop – Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin* zu. Zur weiteren Veranschaulichung der Weiterbildung wird im Anhang exemplarisch auf die methodisch-didaktische Ausgestaltung eingegangen.

2.3 Ziele und Abschlüsse

Innerhalb der Weiterbildung zum Coach kann als zentrales Ziel die Erweiterung der Handlungskompetenz gesehen werden und zwar in der Form, dass Absolvierende in

⁸ Bei den untersuchten Coaches in der Studie der Philipps-Universität Marburg 2013 (n=365) zählten folgende Verbände zu den TOP 5 Meistgenannten: dvct (Deutscher Verband für Coaching und Training e.V.) mit n=67, DBVC (Deutscher Bundesverband Coaching e.V.) mit n=56, ECA (European Coaching Association e.V.) mit n=43, ICF (International Coach Federation) mit n=40, sowie DVNLP (Deutscher Verband für Neuro-Linguistisches Programmieren e.V.) und DGSv (Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V.) mit jeweils n=35.

der Lage sind, als Coaches in unterschiedlichen Kontexten mit geeigneten persönlichen Ressourcen situativ angepasst und zielgerichtet handeln zu können.

Die Erweiterung der Kompetenzen soll ebenfalls dazu beitragen, Kompetenzanforderungen an den Coach aus Klienten-/Klientinnensicht (Person oder Organisation) zu erfüllen. Dabei stellt sich die Frage, über welches Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten bzw. Kompetenzen ein Coach verfügen sollte. Im Hinblick auf gängige Literatur wird deutlich, dass kein einheitliches Bild dieser Anforderungen existiert und zu Kompetenzen und deren Wirksamkeit in der Praxis geforscht wird (vgl. z.B. Webers 2013). So unterscheiden Rauen/Steinhübel (2005) etwa persönliche, fachliche und Feld-Kompetenzen (vgl. ebd., S. 290–292), Schreyögg (2003a) differenziert nach Anforderungen an den Menschen (z.B. Berufserfahrung, Ausstrahlung, Interaktionsstil) und an die fachliche Qualifikation (z.B. sozialwissenschaftliches Wissen, Feldkompetenz) (vgl. ebd., S. 124–132), Heß/Roth (2001) nach fachlichen, methodischen und persönlichen Qualifikationen (vgl. ebd., S. 51–54). Es wird deutlich, dass bei den Anforderungen zwar unterschiedliche Akzente gesetzt werden, diese jedoch grob in die Bereiche persönliche, fachlich-methodische, soziale und Feld-Kompetenz fallen⁹.

Dementsprechend hat die Weiterbildung zum Coach das Ziel, möglichst viele der genannten Kompetenzen zu schulen. Die persönliche Kompetenz und Haltung als Coach wird durch Reflexion der gelernten Inhalte und des Erfahrenen entwickelt. Zu den fachlich-methodischen Kompetenzen zählen u.a. der Erwerb von neuem Wissen (bspw. psychologisch, soziologisch, betriebswirtschaftlich, etc.) und die Fähigkeit, dieses (mit speziellen Methoden oder auch Coaching-Tools) anwenden zu können. Die soziale Kompetenz wird v.a. in der Auseinandersetzung innerhalb der WB-Gruppe mit unterschiedlichen Methoden durch aktives Einüben und Ausprobieren trainiert. Der Bereich der Feldkompetenz kann in der WB aktiv nur bedingt geschult werden, da dieser die Auseinandersetzung mit Fragestellungen in der Praxis erfordert. Aus diesem Grund wird versucht, in der Weiterbildung auch Räume für Praxiserfahrungen zu erzeugen (durch Live-Coaching, Übungen in der Gruppe, das Bearbeiten von eigenen Fällen, etc.).

Analog werden auch in der Broschüre zur Weiterbildung zum Coach von artop ähnliche Kompetenzen angesprochen, jedoch nicht dezidiert dargestellt. Es geht darum, „berufliche Beziehungen tragfähig gestalten zu können, Organisationen [...] zu verstehen und Impulse geben zu können sowie Entwicklungen von Personen oder Systeme[n] anzustoßen und zu begleiten“ (artop – Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin 2016, S. 1).

Die Weiterbildung zum Coach endet i.d.R. mit einem Teilnahmezertifikat bzw. -nachweis, das Inhalte und Zeitumfang dargestellt. Wie Käßpflinger (2007, S. 12) be-

⁹ Auch Steinle/Eichenberg/Diertrich kamen im Rahmen einer umfassenden Literaturanalyse und einer explorativen Studie zu ähnlichem Ergebnis, differenzierten die Basiskompetenzen jedoch noch weiter aus in persönliche, ethische und soziale Kompetenz, Fachkompetenz Wirtschaft und Psychologie, Methodenkompetenz, sowie Entwicklungskompetenz (vgl. Steinle/Eichenberg/Diertrich 2009, S. 428–429).

schreibt, erfüllen Zertifikate unterschiedliche Bedeutungen und Funktionen¹⁰. Diese sind in der Weiterbildung wichtig, da sie eine horizontale und/oder vertikale Mobilität im Berufsleben ermöglichen (vgl. ebd., S. 37). Das Zertifikat¹¹ kann neben der Qualifikationsdokumentation auch Grundlage für die Aufnahme in einem Berufsverband (wie etwa dem DBVC) sein. Es kann somit auch ein wichtiges Argument darstellen, das das individuelle Entscheidungsverhalten bzw. die WB-Motivation beeinflusst.

3 Einbettung in den Weiterbildungssektor

Um die Weiterbildung zum Coach in den Weiterbildungssektor einordnen zu können, wird im Folgenden zunächst ein Überblick zum Weiterbildungsfeld gegeben. Wie in der Darstellung von Baethge et al. deutlich wird (vgl. Abb. 1), untergliedern sich die Hauptbereiche der EB/WB in berufliche und nicht-berufliche Weiterbildung. Aufgrund der hohen Intentionalität der Coaching-Weiterbildung hinsichtlich der beruflichen Tätigkeit wird im Folgenden davon ausgegangen, dass diese primär in den Bereichen der beruflichen Weiterbildung (berufl. WB) und in der betrieblichen Weiterbildung (betr. WB) verortet werden kann.¹²¹³

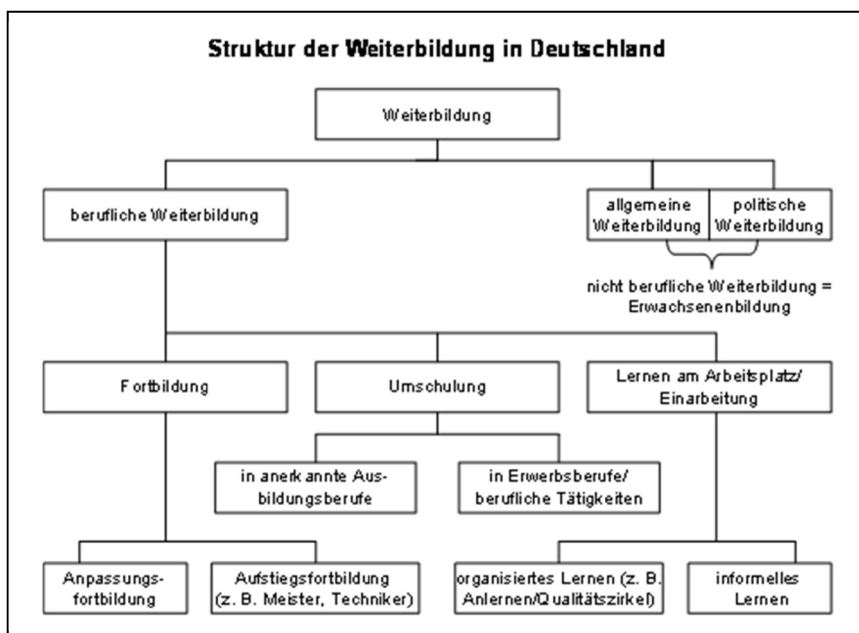


Abb. 1 WB-Struktur nach Baethge et al. (2003, S. 88)

¹⁰ Hierbei sind insbes. die Beurteilungs-, Informations-, Allokations-, Selektions- und Optionsfunktionen hervorzuheben (vgl. Käßplinger 2007, S. 12).

¹¹ Über die Differenz von Teilnahmenachweise und Zertifikate vgl. Käßplinger (2007, S. 16–20).

¹² Gleichzeitig ist es wichtig zu erwähnen, dass – insbesondere im Zusammenhang mit den Weiterbildungsmotiven der Adressaten/Adressatinnen – prinzipiell auch eine Einordnung in das Feld der allgemeinen Erwachsenenbildung möglich ist, welche nicht primär mit beruflichen Zielstellungen verfolgt werden (u.a. Motive wie etwa Persönlichkeitsentwicklung oder Neugier; näheres vgl. Kap. 4.2).

¹³ Insgesamt kann eine eindeutige Abgrenzung der Bereiche durchaus als problematisch aufgefasst werden, da sich „die Curricula und Verwendungszusammenhänge – für den Erwerbsbereich einerseits und den Privatbereich andererseits“ (Schiersmann 2007, S. 24) nicht eindeutig trennen lassen.

3.1 Definition berufliche/betriebliche Weiterbildung: Einbettung und Differenz

(1) Berufliche Weiterbildung

Grundsätzlich stellt der Bereich der beruflichen Weiterbildung – gemeint sind sowohl betr. WB, als auch individuell berufsbezogene WB – das größte Segment der Weiterbildungslandschaft dar, welche gemeinsam 83% der wahrgenommenen Weiterbildungsaktivität ausmachen (vgl. BMBF 2014, S. 21). Nach Schiersmann (2007) geht es bei berufl. WB vordergründig darum, Bildungschancen nachzuholen und den „technischen und wirtschaftlichen Strukturwandel zu fördern“ (ebd., S. 24). Entscheidend ist demnach aber die Bedeutung des Bereiches berufl. WB als Sektor des Bildungssystems. Für Weinberg (1999, S. 11) ist deren Funktion für die Arbeitswelt (im Allgemeinen) sowie für die berufliche Tätigkeit der Individuen wichtig. Die Ausführungen deuten darauf hin, dass der Begriff berufl. WB sehr „breit und plural angelegt“ (Dehnbostel 2008, S. 15) ist. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zu den anderen Bereichen ist die hohe Vielfalt und Vielzahl an Anbietern, sowohl mit privatem, als auch öffentlichem Verwertungsinteresse (bspw. Betriebe, Gewerkschaften, Berufsverbände sowie kommerzielle oder gemeinnützige WB-Einrichtungen), welche in Konkurrenz zueinander stehen (vgl. ebd.). Demnach bezieht sich der Begriff auf den des Lebenslangen Lernens zur „Arbeitsplatzsicherung, Re-Integration und berufliche[m] Statuserhalt“ (Käpplinger 2007, S. 33).

(2) Betriebliche Weiterbildung

Die betriebliche Weiterbildung lässt sich gemäß gängiger Literatur eindeutig im Bereich der beruflichen Bildung verorten und umfasst laut BMBF (2014, S. 4) 70% aller Weiterbildungsbeteiligung. Hierzu stellte bereits Weinberg im Jahre 1999 eine Systematisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung (EB/WB) vor, bei welcher er den Begriff der Weiterbildung jenen der Erwachsenenbildung unterordnete und im Weiteren diese in die Bereiche berufliche Weiterbildung sowie allgemeine Erwachsenenbildung untergliederte (vgl. Weinberg 1999, S. 11–12). Auch wenn in dieser Begriffssystematik nicht direkt die Begrifflichkeit der betr. WB genutzt wurde, wird deutlich, dass diese in Abgrenzung zum Feld der allgemeinen EB im Bereich der beruflichen Weiterbildung mit den Differenzierungen Fortbildung und Umschulung einordnen lässt.

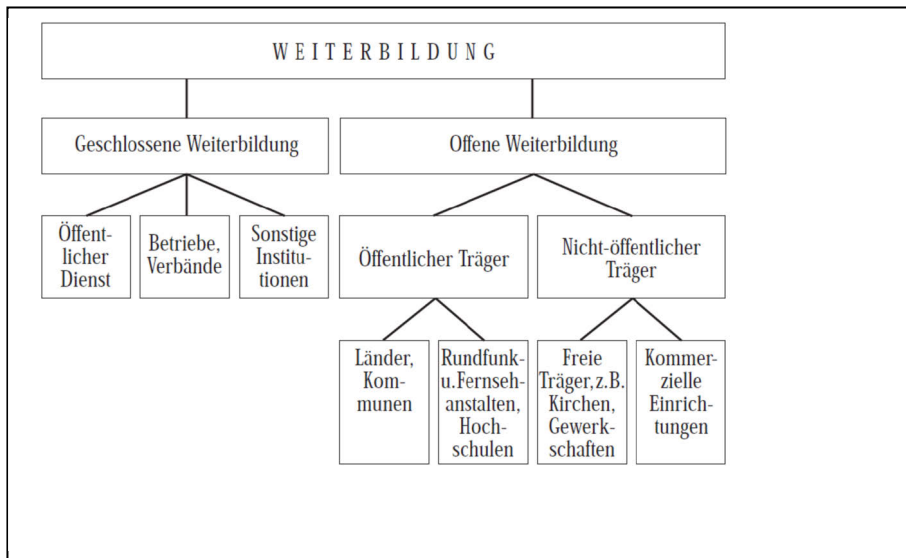


Abb. 2 Institutionstypologie nach Weinberg (1999, S. 14)

In Weinbergs Institutionstypologie (vgl. Abb. 2), in welche er WB nach dem Zugang bzw. der Offenheit beleuchtet (offene vs. geschlossene WB), führt er Betriebe im Bereich der geschlossenen WB¹⁴ auf (vgl. ebd., S. 14). Betriebliche Weiterbildung exkludiert und inkludiert in diesem Sinne gewisse Personengruppen (innen- vs. außenperspektivische Bedingtheit).

Eine ähnliche Verortung nimmt auch Wittwer (2010) vor. Wesentliche Charakteristika bilden für ihn der Weiterbildungsort (d.h. innerbetriebliche oder außerbetriebliche WB), die Art der Maßnahme, das spezielle didaktische Prinzip der Bildungsarbeit (Praxisbezug) sowie die Intention. Bei Letzterem geht es v.a. um „die Qualifizierung der Mitarbeiter/innen zur Erreichung des Betriebsziels“ (vgl. ebd.), womit ein eindeutiger betrieblicher Verwertungszusammenhang identifizierbar ist. Hierdurch wird noch einmal deutlich, dass es sich bei der betr. WB um „beigeordnete Bildung“ (Hippel 2016, S. 3) handelt, da sie i.d.R. nicht das Primärziel der Betriebe ist, sondern eine Querschnittsfunktion darstellt¹⁵. Dadurch wird auch die enge Verzahnung mit der Unternehmensplanung – insbes. dem Funktionsbereich Personal (vgl. Faulstich 1998) – und speziell der Personalentwicklung (PE) deutlich, insofern diese „alle systematischen Aktivitäten einer Organisation [umfasst; S. St.] [...], die darauf abzielen, die beruflichen Qualifikationen ihrer individuellen Mitarbeiter zu fördern.“ (Marcus 2011, S. 115–116).

Betr. WB kann durch unterschiedliche Kanäle sowie auf verschiedenen Wegen stattfinden, d.h. direkt vom Betrieb oder durch Dienstleister/WB-Institutionen. Gonon/Stolz (2004) sprechen von der Differenzierung in „funktionales Lernen am Arbeitsplatz und formales Lernen fern der unmittelbaren Arbeitstätigkeit innerhalb oder ausserhalb [SIC!] des Betriebes“ (ebd., S. 9).

¹⁴ Dies bedeutet nicht, dass betr. WB allein in den Betrieben bzw. von Akteuren der Betriebe durchgeführt wird, sondern vielmehr, dass nicht jeder in der Gesellschaft Zugriff auf diese internen Bildungsangebote hat.

¹⁵ Außer es handelt sich um ein Produkt der Organisation (wie z.B. bei WB- oder Beratungsunternehmen).

Zwei weitere grundlegende Unterscheidungskriterien der betr. WB werden im Trendbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland (Adult Education Survey; AES) beschrieben. Es handelt sich demnach um betr. WB, wenn „die Teilnahme [an der WB-Aktivität; S. St.] ganz oder überwiegend während der bezahlten Arbeitszeit oder einer bezahlten Freistellung für Bildungszwecke erfolgt“ (BMBF 2014, S. 21), insbes., wenn eine (Teil-)Bezahlung von den Betrieben geleistet wird (vgl. ebd.).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die betr. WB v.a. aufgrund des exklusiven Zugangs und der Intentionalität der Bildungsmaßnahme eine besondere Stellung im Weiterbildungsbereich einnimmt. Lernorte, -zeiten, und -formen sind Variablen, welche je nach Ziel, erwünschter Wirkung, etc. unterschiedlich eingesetzt werden können.

3.2 Funktionen und Zielsetzungen von beruflicher/betrieblicher Weiterbildung

(1) Betriebliche Weiterbildung

Die Zielsetzung der betr. WB ist im Gegensatz zur beruflichen WB um einiges präziser formuliert, weil sie speziell auf die berufliche Tätigkeit und den organisationalen Verwertungszusammenhang gerichtet ist. Diese intendiert, „dem Unternehmen dasjenige Potenzial zur Verfügung zu stellen, das zur Erreichung des Betriebsziels erforderlich ist“ (Wittwer 2010).

Hippel (2016, S. 10) folgend, geht die vorliegende Arbeit systemtheoretisch (vgl. Simon 2006) auf den Funktionsbegriff ein. So lassen sich Funktionen, Eigenschaften und Prozesse von Systemen und deren Umwelt erklären und beschreiben. Diese Perspektive macht betr. WB auf drei Systemebenen erklärbar: (1) der Umwelt-/Gesellschaftsebene, (2) der organisationalen/betrieblichen Ebene und (3) der Individual-/Personenebene (vgl. Hippel 2016, S. 4–10; Simon 2006, S. 99–103).

Die Teilsysteme stehen in Wechselwirkung miteinander und bestimmen in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit die Struktur des Ganzen (vgl. ebd., S. 12–34). Mit jenen Funktionen lassen sich als Konsequenz unterschiedliche Ziele identifizieren, welche je nach Bezugssystem verschiedenartig verfolgt werden.

Somit beschreibt dieser Ansatz die Zielsetzung der Weiterbildung zwischen einer „Anpassung an gesellschaftliche und ökonomische Veränderungen, aber auch die Befähigung [von Personen; S. St.] zur Veränderung der Lebenssituationen“ (Weinberg 1999, S. 18).

Auf der Umwelt- bzw. Gesellschaftsebene geht es – wie im Kap. 4.1.1 weiter beschrieben – um neue gesellschaftliche Entwicklungen und Herausforderungen; etwa Anforderungen durch den technologischen Fortschritt, das Herausbilden einer modernen Wissensgesellschaft (vgl. Hof 2009, S. 22–26) oder die zunehmende Individualisierung (vgl. Beck 2015) und daraus resultierender Veränderung in der Betrachtung und Gestaltung von Arbeit (vgl. u.a. Hof 2009, S. 26–32, Kleemann/Matuschek/Voß 1999, Mol-

daschl/Voß 2003, Molzberger 2013), um nur einige Einflussfaktoren auf das System zu nennen.

Für das organisationale System (und somit auch für die betr. WB) resultiert, dass es nicht alle psychischen und physischen Fähigkeiten und Fertigkeiten berücksichtigt, d.h. nicht „die gesamte Person, sondern nur Ausschnitte ihres Verhaltens“ (Luhmann 1997, S. 375). Auf organisational-funktionaler Ebene fokussiert betr. WB also nur jene Aspekte des Individuums (z.B. notwendiges Fachwissen oder -kompetenz), welche der Betrieb für organisationale Verwertungszusammenhänge, Prozesse und Zielstellungen braucht (vgl. Simon 2006, S. 102). Speziell für die PE als ein Ziel betrieblicher Weiterbildung – und somit des organisationalen Systems – formuliert Jung (2010, S. 252–254) unterschiedliche Ziel- und Funktionshorizonte, welche die betr. WB erfüllen sollen.

Hauptzielsetzung von PE ist es die Überlebensfähigkeit des Betriebes, d.h. den wirtschaftlichen Erfolg bzw. die Reproduktion des Systems, zu sichern bzw. zu unterstützen (vgl. Holtbrügge 2013, S. 131). Konkret geht es darum, sowohl Mitarbeiter/innen für zukünftigen Anforderungen zu qualifizieren, als auch Leistungsreserven der Mitarbeiter/innen zu nutzen, z.B. durch Steigerung der Eigenverantwortlichkeit jedes einzelnen Akteurs im System (Jung 2010, S. 252). Weitere Ziele im organisationalen Kontext können sein: Die Entwicklung einer Unternehmenskultur, die Steigerung der Bereitschaft der Mitarbeitenden für Neuerungen/Veränderungen, Haltungswechsel (z.B. lernen zu lernen) oder die Verbesserung von Image und Ansehen (vgl. Holtbrügge 2013, S. 131). Zudem kann konstatiert werden, dass betr. WB „von den verschiedenen Akteuren unterschiedliche (auch mehrere) Funktionen zugeschrieben [werden, S. St.]“ (Hippel 2016, S. 4)¹⁶.

Eine Perspektive auf die Individualebene beschreibt objektive Funktionen von betr. WB für den Arbeitenden selbst. Jung (2010) macht hier auf zwei großer Themenkomplexe aufmerksam: Zum einen geht es um berufliche und persönliche Weiterentwicklung, oftmals im Zusammenhang der Übernahme von neuen Aufgaben oder Funktionen durch Mitarbeitende im Betrieb. Die zweite Komponente bezieht sich auf das Individuum und die eigene berufliche Laufbahn im Sinne des Aufbaus einer größeren Mobilität (vgl. ebd., S. 252). Diese bezieht sich sowohl auf den Betrieb (vgl. Schein 2005, S. 19–21), als auch im Allgemeinen auf den Arbeitsmarkt.

Besonders der letzte Punkt macht deutlich, dass die Funktion der betr. WB auf Individualebenen im Abgleich mit der organisationalen Ebene zu Zielkonflikten/-konkurrenz führen kann (vgl. Jung 2010, S. 252). Daneben kann betr. WB auch dazu beitragen, individuelle Zufriedenheit im Betrieb zu erhöhen (vgl. Holtbrügge 2013, S. 131) und somit das Sinnerleben der eigenen Tätigkeit zu steigern. Damit ist anzunehmen, dass betr. WB

¹⁶ Nach einer umfangreichen Betriebs-Fallstudie unterscheidet Hippel in Funktionen mit hoher und geringer Relevanz der Lernergebnisse. Zu Ersterer fallen die Qualifizierung- und Versorgungsfunktion, die Bewältigungs- und Flexibilitätsfunktion, die Integrations- und Steuerungsfunktion, die Gesundheitsfunktion, sowie die Entwicklungsfunktion. Als Funktionen mit geringer Relevanz der Lernergebnisse werden beschrieben: Image- und Akquisefunktion, Compliance-Funktion, Gratifikations-, Motivations-, sowie Mitarbeiterbindungsfunktion, Selektions-, Legitimations- und soziale Reproduktionsfunktion, Ablenkungsfunktion, Profilierungsfunktion und Networking-Funktion (vgl. Hippel 2016, S. 12).

einen Effekt auf die persönlichen WB-Motive haben kann. Selbstverständlich können sich aus den zwei Perspektiven leicht Spannungsverhältnisse ergeben, die sich aus dem Verhältnis zwischen persönlichem Nutzen und individuellem Beitrag für die Organisation entwickeln. Gleichzeitig ist auch eine Ziel- bzw. Funktionskongruenz möglich.

(2) Berufliche Weiterbildung

Die genannten Funktionen und Zielsetzungen der betr. WB lassen sich analog auf die allgemeine, berufliche Weiterbildung übertragen, wobei die zentrale Perspektive hierbei auf das Individuum gerichtet ist und der Bereich des organisationalen Systems sich nicht nur auf einen Betrieb bezieht, sondern die Vielfalt der Organisationen (auf dem Arbeitsmarkt) mit einschließt. Gleichzeitig stellt sich je nach WB-Motivation des Akteurs die Frage, welchen Stellenwert dieses System für die Entscheidung für eine Weiterbildung einnimmt. Schiersmann (2007, S. 20–23) erwähnt als Hauptziele beruflicher Weiterbildung drei Sachverhalte: Den Aufbau individueller Regulationsfähigkeit¹⁷, den Erhalt bzw. die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit (person- und systembezogen) sowie Aspekte der gesellschaftlichen Teilhabe bzw. Chancengleichheit. Nach dieser Einteilung wird deutlich, dass sich Funktionen der berufl. WB v. a. auf den Achsen der Um-systemebene sowie der Individualebene bewegen. Durch diese Darstellung wird „eine Engführung auf den Aspekt der Humanressource“ (ebd., S. 23) vermieden.

Zusammenfassend wird durch die systemische Funktionsbetrachtung beruflicher bzw. betr. WB erkennbar, dass je nach Subsystem und Perspektive mit der Weiterbildung unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt werden. So stehen etwa für das Individuum primär Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung und die Optimierung der beruflichen Situation im Blickfeld. Für Betriebe geht es um eine optimale Qualifizierung des Personals im Hinblick auf organisationale Ziele (u.a. Abdeckung des Bedarfs an Arbeitskräften und Anpassung von Qualifikationen anhand aktueller Herausforderungen). Für Teilnehmende an Weiterbildungsmaßnahmen überschneiden sich diese Perspektiven unter Umständen oder aber sind beide wirksam (vgl. ebd.).

3.3 Konkrete Einordnung der Weiterbildung zum Coach in den Weiterbildungssektor

Folgt man nun den Ausführungen, so lassen sich im Hinblick auf die Verortung der Weiterbildung zum Coach folgende Punkte festhalten:

- Es handelt sich um eine Weiterbildung, welche sowohl in das betriebliche, als auch in das allgemein berufliche WB-Segment einzuordnen ist¹⁸.
- Die Weiterbildung findet fern vom Arbeitsplatz und Betrieb (d.h. off-the-job) statt.

¹⁷ Individuelle Regulationsfähigkeit meint hier „das Vermögen des Individuums [...], sein Verhalten und sein Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biographie und das Leben in der Gemeinschaft selbständig zu gestalten“ (Schiersmann 2007, S. 21).

¹⁸ Bei einer weiten Definition wäre denkbar, auch das Feld der allgemeinen EB/WB (vgl. Baethge et al. 2003, S. 88) zu integrieren.

- Der Zugang ist nicht von einer Betriebszugehörigkeit abhängig bzw. offen für Beschäftigte und Nicht-Beschäftigte (freier WB-Anbieter).
- Die Weiterbildung ist i.d.R. außerhalb der WB-Kataloge von Betrieben verortet, was eine hohe Eigeninitiative der Interessenten/Interessentinnen voraussetzt.
- Die Dauer der WB ist mit einem festen Start- und Endzeitpunkt zeitlich beschränkt. Die Weiterbildung ist demnach vorausgeplantes, organisiertes Lernen.
- Es handelt sich um eine Weiterbildung im Bereich der non-formalen Bildung, bei der klare Ziele verfolgt werden (nicht etwa beiläufig, informell).
- Sie kann sowohl betrieblichen, anderen beruflichen, als auch privaten Zwecken und Zielstellungen dienen¹⁹.
- Die Weiterbildung findet in einer festen Gruppenkonstellation statt, wobei ausgebildete Lehrtrainer/innen eine Verschränkung von wesentlichen theoretischen Annahmen mit dem relevanten Praxisfeld anstreben.
- Die Weiterbildung endet mit einer Zertifizierung.

Die potenzielle Adressaten-/Adressatinnengruppe der WB zum Coach setzt sich den Ausführungen nach aus einem breiten Feld an Personen zusammen, welches in Tab. 1 ersichtlich wird²⁰.

<u>Personengruppe</u>	<u>Verwertung</u>	<u>Kosten/Arbeitszeit</u>	<u>Veror- tung EB/WB</u>
A) Führungskräfte, Fachkräfte	Direkt im Betrieb	(z.T.) übernommen/ (z.T.) angerechnet	Betr. WB
B) Führungskräfte, Fachkräfte	Vordergründig: im Betrieb; Verdeckt: private Interessen (sowohl, als auch)	(z.T.) übernommen/ (z.T.) angerechnet	Betr. WB
C) Führungskräfte, Fachkräfte	Keine unmittelbare Verwertung im Betrieb	(z.T.) übernommen/ (z.T.) angerechnet	Betr. WB
D) Führungskräfte, Fachkräfte	Keine unmittelbare Verwertung im Betrieb; im Einklang mit dem AG	Kosten werden selbst übernommen	Beruf. WB
E) Selbstständige	Direkte berufliche Verwertung	Kosten werden selbst übernommen	Beruf. WB
F) Privatpersonen	Private Weiterbildung, Keine berufliche Verwertung	Kosten werden selbst übernommen	Allgemeine EB/WB

Tab. 1 Adressaten/Adressatinnen der Weiterbildung

¹⁹ Um welche WB-Motive es sich im Speziellen handelt, soll in vorliegender Arbeit aufgezeigt werden.

²⁰ Eine ähnliche Differenzierung wird auch bei Kaufmann/Widany (2013, 35) vorgenommen.

4 Theoretischer Zugang und Forschungsstand

Im nächsten Schritt wird die aktuelle Forschung und Theorie zu den jeweiligen Forschungsgegenständen aufgezeigt und Ableitungen für die vorliegende Untersuchung vorgenommen.

4.1 Zur Erschließung des Zeitpunktes in der beruflichen Entwicklung

Nachfolgend wird die theoretische Rahmung der Forschung im Hinblick auf berufliche Entwicklungsverläufe erschlossen. Hierzu werden im ersten Schritt herausragende Faktoren und Rahmenbedingungen aufgezeigt, die individuelle Berufsverläufe beeinflussen. Im nächsten Schritt werden wichtige Modelle zur Beschreibung beruflicher Entwicklung dargestellt und im Abschluss begründet, welches dieser Modelle sich für das Untersuchungsvorhaben eignet.

4.1.1 Veränderte berufliche Verhältnisse, Subjektivierung von Arbeit und neue Karrieren

Um die Forschungsfragen hinsichtlich der beruflichen Entwicklungsphasen beantworten zu können, ist es im ersten Schritt wesentlich, den Blick auf derzeitige gesellschaftliche bzw. (unternehmens-) politische Rahmenbedingungen und Strukturen zu richten, welche berufliches Handeln, Karriereverläufe und somit individuelle Bildungsentscheidungen entscheidend beeinflussen. Die „Ausbreitung neuer Formen der Organisation von Arbeit“ (Schweiger/Peitler 2010, S. 348), in welchen vermehrte Individualisierung, Flexibilisierung und Fluktuation zu beobachten sind, werden gemäß Kleemann/Matuschek/Voß (1999) mit dem Terminus Subjektivierung bzw. Entgrenzung von Arbeit beschrieben. Diese Begrifflichkeiten beziehen sich auf zwei Perspektiven: Die Erste beschreibt veränderte Anforderungen, die an den Arbeitnehmenden von außen herangebracht werden. Hierzu gehören u.a. Erhöhung der Flexibilität bzgl. Arbeitsort und -zeit, steigender Anspruch an Selbstorganisation von Arbeitsprozessen sowie höhere Erreichbarkeit. Die zweite Perspektive bezieht sich auf das Individuum und meint v.a. den höheren Anspruch an Individualität und Subjektivität, der in die Arbeitsgestaltung eingebracht bzw. dort erwartet wird (vgl. ebd., S. 1–2). Aus dem Verhältnis jener Perspektiven geht ein „doppelter Zwang [Herv. n. übern.]“ (Moldaschl/Voß 2003, S. 16) im Hinblick auf das Einbringen sowie die Verwertung individueller Potenziale und Leistungen im Prozess der Arbeit hervor. Ursachen für eine Wandlung des Verhältnisses Arbeit und Subjekt sind v.a.

- (1) die Zunahme technisierter Arbeit (vgl. Kleemann/Matuschek/Voß 1999, S. 6–9),
- (2) die Zunahme post-tayloristischer Arbeitsorganisationen (Abkehr von direkter Steuerung hin zur Selbstorganisation) (vgl. Moosbrugger 2008, S. 38; Kleemann/Matuschek/Voß 1999, S. 12–13; Voß 2007, S. 103),
- (3) ein verändertes Verhältnis von Arbeits- und Privatleben (vgl. ebd., S. 99–103; Moosbrugger 2008, S. 40),

- (4) die De-Institutionalisierung des Lebenslaufes (vgl. Kleemann/Matuschek/Voß 1999, S. 19–21; Hof 2009, S. 28) sowie
- (5) der Wandel arbeitsbezogener Werte (vgl. Müller 2012; Lohr 2003, S. 516; Kleemann/Matuschek/Voß 1999, S. 27–30).

In diesem Sinne sind Hintergründe und Ursachen vielschichtig und als ein Konglomerat unterschiedlicher Ansprüche, Anforderungen und Bedürfnisse zu bewerten.

Davon ausgehend erscheint es schlüssig, dass sich auch die berufliche Entwicklung der Individuen verändern. Der idealtypische Karriereverlauf im Sinne einer traditionellen Karriere (vgl. Sullivan/Baruch 2009, S. 1542; Mayrhofer et al. 2002, S. 398) verliert seit dem Ende des 20. Jahrhunderts zunehmend an Relevanz und wird von neuen Karrierebewegungen abgelöst. Diese neuen Karrieren setzen auf flexibles Agieren und sind stark mit der Notwendigkeit des Lebenslangen Lernens (vgl. Hof 2009, S. 15–32) verbunden.

Frühere Karrieren waren v.a. durch den langen Verbleib und Aufstieg, u.a. mit fest definierten Entwicklungswegen durch verschiedene Positionen, meist durch das Senioritätsprinzip begründet, in einer Organisation definiert, die durch einen besonderen psychologischen Vertrag zwischen Arbeitgebenden und Arbeitnehmenden gerahmt/gefestigt wurden. Stabilität, Loyalität und Sicherheit waren kennzeichnende Faktoren (vgl. Sullivan/Baruch 2009, S. 1542). Die erwähnten Einflussfaktoren liefern Gründe für einen Wandel zu einem neuen Verständnis von beruflicher Entwicklung.

Die berufliche Laufbahn wird nun eher als langfristiger Entwicklungsprozess aufgefasst. Nicht die Organisation, sondern vielmehr das Individuum soll Verantwortung für deren Gestaltung übernehmen. Dabei sind folgende Modelle geläufig: Die proteische und die grenzenlose Karriere sowie das Konzept Employability. Die proteische Karriere beschreibt besondere Anpassungsleistungen des Individuums bzgl. der Arbeitsumwelt und des Arbeitsgegenstandes. Eine hohe individuelle Bedeutung der Selbststeuerung und Werteorientierungen charakterisieren diesen Ansatz (vgl. u.a. ebd., S. 1544–1545; Lang-von Wins/Triebel 2012, S. 11–13; Segers et al. 2008, S. 213). Das Modell ist eng mit dem Konzept Employability (vgl. Nerdinger/Blickle/Schaper 2014, S. 201–202) verknüpft, aber legt den Fokus auf „Bewältigungshandeln“ (ebd., S. 202). Die grenzenlose Karriere hingegen bezieht sich auf die Faktoren psychischer und physischer Mobilität. Dabei werden v.a. innere Haltungsfragen/Einstellungen hinsichtlich psychischen (z.B. Interesse, Autonomie, Veränderungsbereitschaft) und physischen Faktoren (z.B. Wohnorts-/Arbeitsplatzwechsel) fokussiert (vgl. Briscoe/Hall/Frautschy DeMuth 2006, S. 31; Segers et al. 2008, S. 215; Sullivan/Baruch 2009; Sullivan/Arthur 2006, S. 21).

Diese von vielen Wissenschaftler/innen unterschiedlicher Disziplinen aufgezeigten Tendenzen relativiert Blickle (2014). Er argumentiert, dass (1) sich die Beschäftigungsdauer über die Jahre hinweg kaum veränderten, (2) Personen auch in vergangenen Jahrzehnten im Durchschnitt mit einem hohen Arbeitsplatzwechsel konfrontiert waren und (3) Analysen anhand des SOEP ergeben haben, dass stabile berufliche Laufbahnmuster immer noch signifikant vorherrschend sind (ebd., S. 202–203). Blickle resümiert, dass

sowohl in den vergangenen Jahrzehnten als auch heute „eher eine gemäßigte Stabilität von Berufsverläufen [kennzeichnend war und ist, S. St.], was durchaus eine Fragmentierung und Unsicherheit in einzelnen Segmenten des Arbeitsmarktes einschließen kann“ (ebd., S. 203). Er geht folglich von einem Zustand stetiger Ungewissheit hinsichtlich der Berufsverläufe aus (damals und heute). Deswegen sei es umso wichtiger, Modelle beruflicher Laufbahnen nach deren Nutzen zu überprüfen.

4.1.2 Theoretische Ansätze der beruflichen Entwicklung

Auf Basis dieser Grundannahmen sollen im Folgenden Modelle und Ansätze für die Phasen beruflicher Entwicklung beleuchtet und reflexiv auch im Bezug auf die neuen Kontexte und Themen von (subjektiver) Arbeit diskutiert werden. Als Resultat soll ein Modell identifiziert werden, das eine Einordnung hinsichtlich der analysierten Daten ermöglicht. Um einen verwertbaren Zugang zu beruflichen Entwicklungsphasen zu erhalten, lohnt es sich, zwei unterschiedliche Perspektiven zu beleuchten: (1) Modelle zu Lebensphasen und (2) Modelle speziell zur beruflichen Entwicklung.

(1) Modelle zu Lebensphasen

Modelle zu Lebensphasen sind für das Untersuchungsvorhaben insofern interessant, da diese einen Zugang auf die gesamte Entwicklung des Individuums zulassen und sich nicht auf einige Aspekte beschränken. Schon in der Antike wurde der Versuch unternommen, Entwicklungsverläufe von Personen beschreibbar zu machen, d.h. die systematische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand findet schon seit vielen Jahrhunderten statt (Rappe-Giesecke 2008, S. 255).

Insbesondere ist der Psychoanalytiker Erik H. Erikson zu erwähnen, welcher Mitte des 20. Jahrhunderts mit dem Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung in Anlehnung an Freud zu erklären versuchte, wie Personen zur Entwicklung einer Ich-Identität gelangen (vgl. Mühlleitner 2005, S. 125, Pritz 2008, S. 58–59). Erikson geht davon aus, dass in den acht Phasen des Lebens das Individuum mit psychosozialen Krisen konfrontiert wird, die es zu bewältigen gilt. Herauszuheben sind dabei die Phasen Erwachsenenalter und reifes Erwachsenenalter, mit den Krisen Generativität, Selbstabsorption und Stagnation sowie Integrität, Verzweiflung und Lebenssekel (vgl. Abels/König 2016, S. 95–103). Diese weite Auseinandersetzung mit den Krisen kann sich demzufolge stark auf die berufliche Entwicklung auswirken. Allerdings wird dieser Prozess wenig konkret auf das berufliche Handeln abgestellt – eine Spezifizierung einzelner beruflicher Lebensabschnitte ist nicht erkennbar. Auch wenn dem Modell ein deterministisches Bild²¹ zugeschrieben werden kann, wird durch den prozessualen Vorgang beschrieben, dass die personale Entwicklung über die gesamte Lebensspanne durch Dynamik und Lernen gekennzeichnet ist.

²¹ Erikson weist drauf hin, dass die Abfolge der Stufen nur in eine Richtung stattfinden kann. Somit ist Stufe drei Voraussetzung für Stufe vier, Stufe vier für Stufe fünf, usw.

Weiterhin ist das Modell von Bernard Lievegoed (2001) aus den 70er Jahren bemerkenswert, da hierbei die berufliche Entwicklung innerhalb der Lebensphase als fester, integraler Bestandteil aufgefasst und das Zusammenwirken erstmals in dieser Form dargestellt wird. In den sieben Lebensphasen differenziert Lievegoed die Phasen des Erwachsenenalters weiter aus. Analog zum Modell von Erikson finden sich in jeder Phase besondere Anforderungen bzw. Herausforderungen wieder, welche allerdings eng mit Entscheidungen im Zusammenhang mit der beruflichen Tätigkeit verknüpft sind: es geht bspw. um das Treffen erster Karriereentscheidungen, berufliche Wertkrisen, Sinnfragen oder erneute berufliche Höhepunkte (vgl. ebd., S. 74–93). Somit liegt ein Vorteil des Modells in der Verknüpfung des psychischen, biologischen und geistigen Lebenslaufes mit dem beruflichen Werdegang, wodurch je nach Lebensphase unterschiedliche Antreiber für potentielle berufliche (Weiter-)Entwicklung identifiziert werden können. Damit macht Lievegoed auf die Prägung von Personen sowohl durch Lebens- als auch durch Arbeitsumwelt aufmerksam. Auf der anderen Seite sind einige Unklarheiten in der Systematik erkennbar: So erfolgt bspw. jede Phase in Etappen von sieben Jahren, wofür Lievegoed keine rationale Begründung aufzeigt. Ebenso wird auch hier ein idealtypischer Prozess beschrieben, wobei zu jeder Phase sehr spezielle Themen bzw. Herausforderungen formuliert werden, mit welchen sich Personen auseinandersetzen. Eine Antwort, warum jene Einteilungen derart fest getroffen wurden, gibt Lievegoed nicht. Es ist davon auszugehen, dass Lievegoed hier von Lebensverläufen mit *Idealkarrieren* im Sinne des traditionellen Berufsverständnisses spricht.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in gängigen Lebensphasenmodellen versucht wird, die Gesamtheit des Menschen und deren Handlungen beschreibbar und erklärbar zu machen. Die berufliche Entwicklung wird allerdings weder dezidiert analysiert, noch im Zusammenhang mit unsteten Karriereverläufen dargelegt. Aus diesem Grund können für die Untersuchung zwar einige Elemente nützlich sein, ein hinreichendes Modell wurde aber nicht identifiziert.

(2) Modelle zur beruflichen Entwicklung

Die Laufbahnentwicklungstheorie hat Donald E. Super bereits in den 50er Jahren entwickelt. Sie gilt als eine der ersten²² systematischen Einordnungsversuche von beruflichen Werdegängen bzw. Karriereabschnitten (vgl. Hammerer/Kanelutti/Melter 2011, S. 105–106). In fünf Stadien, welche repräsentativ für Zeiträume im Leben stehen, stellt Super dar, wie Individuen je nach spezifischen Erfordernissen aus der Umwelt im Laufe des Lebens die eigenen Rollen (Familie, Beruf, Freizeit) ausgestalten. Diese untergliedern sich in die Phasen *Wachstum*, *Exploration*, *Etablierung*, *Erhaltung* und *Rückgang* (Blickle 2014, S. 191). Auch hier verlaufen dem Grundmodell folgend die Stadien aufeinander aufbauend, wobei Super in einer weiteren Differenzierung jedoch anmerkt, dass

²² In diesem Zusammenhang ist auch die Entwicklungstheorie von Ginzberg (1951) zu erwähnen, welche allerdings nur die erste Phase der Berufswahl bis zum 17. Lebensjahr beleuchtet und Entscheidungsprozesse damit auch als abgeschlossen betrachtet. Neben dieser stark eingeeengten Perspektive sind viele weitere Kritikpunkte und Schwächen hinsichtlich der empirischen Absicherungen feststellbar, weswegen diese nicht weiter aufgeführt wird (vgl. Feeser-Lichterfeld 2005, S. 73–75).

diese musterhafte Normalbiographie nicht auf alle Personengruppen zutrifft. Vielmehr differenzierte er diese in sieben verschiedene Laufbahnmuster nach Stetigkeit, Stabilität und Veränderungen von Laufbahnen aus (vgl. Hohner/Hoff 2007, S. 10). Dabei führte Super die Konstrukte berufliches *Selbstkonzept* und *Identität* (vgl. Ertelt/Frey 2011, S. 4–5) ein, denen große Einflüsse auf berufliche Veränderungsprozesse zugeschrieben werden. Mark L. Savickas, der gemeinsam mit Super forschte, entwickelte das Modell weiter, indem er die Komponenten Lebensthemen und berufliche Persönlichkeit (als ideografisches, subjektives Konstrukt) mit aufnahm. Darüber hinaus stellte er die Anpassungsfähigkeit beruflicher Laufbahnen im Einklang mit Fähigkeiten, persönlichen Einstellungen und Verhalten heraus (vgl. Patton/McMahon 2006, S. 72–75).

Eine ähnliche Einteilung von Phasen in der beruflichen Entwicklung nimmt auch Erika Regnet vor. Dabei nimmt sie die Perspektive der PE ein und schreibt jeder Phase ein besonderes Augenmerk im Hinblick auf individuelle Anforderungen bzw. in der Ausgestaltung von PE-Maßnahmen zu. Die Phasen decken sich mit denen von Super, konzentrieren sich im Schwerpunkt jedoch auf die Phasen Exploration, Etablierung, Erhaltung und Rückzug (vgl. Regnet 2004, S. 49). Ebenso wie Super spricht sie von unterschiedlichen Varianten beruflicher Entwicklung (vgl. ebd., S. 88) und flexiblen Karrierewegen (vgl. Regnet 2016). Gleichermäßen verhält es sich bei dem Modell von Hans Bürkle (2013, S. 60), wobei hier die Phasen speziell für die horizontal ablaufende Führungslaufbahn beschrieben werden.

Abele (2002) schlägt eine andere Analyse von Berufsverläufen vor, indem sie Lebensplanung weniger von einem trait-psychologischen Ansatz, sondern aus einer handlungspsychologischen Perspektive betrachtet. Damit wird die berufliche Entwicklung nach der Berufsausbildung an fokussiert. Es werden zwei Teilmodelle postuliert, welche sich gegenseitig beeinflussen (können): Das Modell der Lebensplanung in Privat- und Berufsleben sowie das Modell des doppelten Einflusses von Geschlechterspezifika auf berufliche Prozesse. Abele differenziert zwei Quellen von Einflussfaktoren (Person und Umweltbedingungen), welche sich auf individ. Erwartungen/Ziele auswirken, folglich das Handeln von Personen beeinflussen und letztlich die berufliche/private Entwicklung prägen (vgl. ebd., S. 110–113). Somit ermöglicht das Modell eine detailliertere Betrachtung von Laufbahnentwicklungen und berücksichtigt Ergebnisse aus der Genderforschung sowie neuere Ansätze der lebenslangen Entwicklung (ebd., S. 116). Mit dem Modell ist eine dezidierte Auseinandersetzung mit individ. Laufbahnen realisierbar, weswegen es z.B. in der Laufbahnberatung Verwendung findet (Hohner/Hoff 2007, S. 11).

Neben den vorgestellten Modellen sind weitere differentialpsychologische sowie typologische Ansätze identifizierbar, wie das Drei-Stufen-Modell von Parson (Vannotti 2005, 4, 12), die Theorie der Persönlichkeitsentwicklung und Berufswahl von Roe (vgl. ebd., S. 5) oder das RAISEC-Modell von Holland (vgl. Hammerer/Kanelutti/Melter 2011, S. 106). Diese konzentrieren sich allerdings auf bestimmte Mechanismen bzw. Phasen (Prozesse der Berufswahl), weswegen sie nicht näher ausgeführt werden. Daneben versuchen lerntheoretische Ansätze wie etwa jene von Krumboltz/Mitchell/Jones (1976) mehr das

Zustandekommen von Berufsentscheidungen zu beschreiben, indem sie die gesamte Berufswahl als einen Lernprozess auffassen und dabei u.a. den Einfluss von Lernerfahrungen auf Verhaltensveränderungen in den Blick nehmen. Entscheidungstheorien hingegen legen ihren Fokus auf Nutzenerwartungen von Entscheidungen in der beruflichen Entwicklung, wie bspw. der SEU-Ansatz (vgl. Esser 1991, S. 431–432).

Die Ausführungen machen deutlich, dass für das vorgestellte Forschungsvorhaben i.e.L. Ergebnisse von Prozessmodellen der beruflichen Entwicklung relevant erscheinen, da diese eine differenzierte Einordnung in Berufsphasen zulassen. In diesem Zusammenhang soll ein letztes Phasenmodell vorgestellt werden. Es stammt von dem Organisationspsychologen Edgar H. Schein, der das Grundmodell von Donald Super weiterentwickelt hat. Die Besonderheit liegt darin, dass Schein wesentliche Arbeiten zu (neueren) Karriereentwicklungen bzw. Lebensphasen in das Modell integrierte (u.a. Arthur/Hall/Lawrence 1989; Dalton/Thompson 1986; Derr 1986; Levinson 1978). Als Resultat entstand ein Modell, das aufgrund der hohen Relevanz für diese Untersuchung näher beleuchtet wird.

4.1.3 Phasen der beruflichen Entwicklung nach Edgar H. Schein

Edgar Schein differenziert die Phasen von Super in seiner Weiterentwicklung aus und identifiziert insgesamt zehn Phasen eines beruflichen Werdegangs, die laut Schein „sowohl vom Betroffenen als auch von der Gesellschaft als solche anerkannt werden“ (Schein 2005, S. 14).

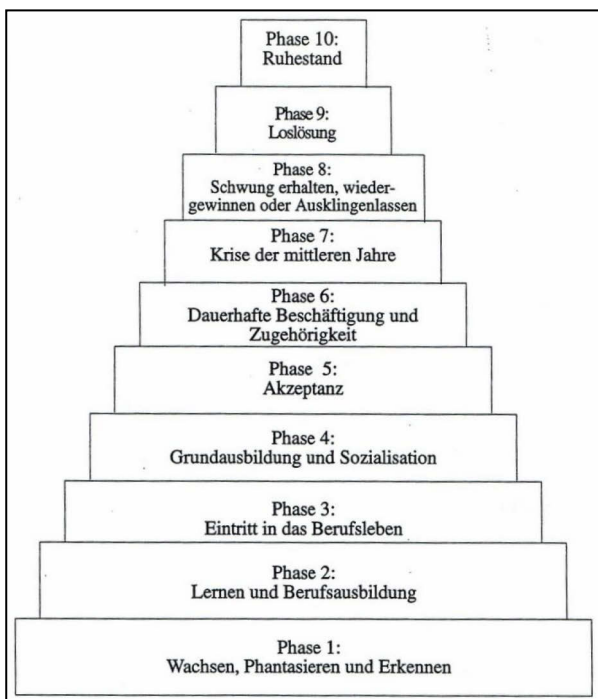


Abb. 3 Hauptstufen der beruflichen Entwicklung nach Schein (Schein 2005, S. 18)

Die erste Phase wird mit *Wachsen, Phantasieren und Erkennen* beschrieben, d.h. hier finden die ersten Prozesse in der Entwicklung statt, welche auch das berufliche Verhalten bzw. individuelle Bildungswege prägen können – dennoch sind die Vorstellungen sehr vage und unkonkret (vgl. ebd.).

Die zweite Phase wird mit den Begriffen *Lernen und Berufsausbildung* beschrieben, wobei es v.a. um das Entdecken und Herausfinden eigener Präferenzen hinsichtlich des Berufes geht. Diese kann „entweder nur wenige Monate aber auch ein ganzes Leben andauern“ (ebd., S. 15).

In der dritten Phase beginnt der *Eintritt in das Berufsleben*, welcher allerdings nicht zwangsläufig nur auf einen Beruf bezogen ist oder chronologisch ablaufen muss, sondern auf den Erwerb erster Erfahrungen mit einer bestimmten beruflichen Tätigkeit abzielt. Zentral ist die Auseinandersetzung mit der tatsächlich ablaufenden Arbeitspraxis und das damit verbundene Auftreten von Reflexionsprozessen über arbeitsbezogene Fähigkeiten, Werte und Motive (vgl. ebd.)

Auch die vierte Phase *Grundausbildung und Sozialisation* verläuft unterschiedlich im Hinblick auf Intensität und Dauer. Diese Faktoren sind sowohl vom Beruf, der arbeitgebenden Organisation, als auch der gesellschaftlichen Zuschreibung an die Tätigkeit (Bedeutung) abhängig. In dieser Phase werden Personen stärker mit Anforderungen seitens der Organisation (dabei auch: organisationskulturelle Aspekte) konfrontiert, wodurch Entscheidungen vorbereitet werden d.h. Verbleib oder Wechsel der Organisation bzw. beruflicher Tätigkeit (vgl. ebd.).

Die fünfte Phase des Modells (*Akzeptanz*) kennzeichnet das Anerkennen der beruflichen Tätigkeit (von innen und außen) mitsamt deren Aufgaben und Funktionen. Aspekte wie Zugehörigkeit (zur Tätigkeit und/oder Organisation), Arbeitsmotivationen und Wertvorstellungen werden ausgebaut und festigen sich. Ebenso werden eigene Fähigkeiten, Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten leichter zugänglich (vgl. ebd., S. 16). In dieser Phase wird sowohl seitens des Individuums als auch seitens der Organisation eine Entscheidung im Hinblick auf eine (mehr oder weniger) *dauerhafte Beschäftigung und Zugehörigkeit* (sechste Phase) getroffen. Schein spricht hier von einer entweder formellen oder symbolischen „Beschäftigungsgarantie [...], die durch Beförderungs- und Kündigungspraxis“ (ebd.) erkennbar wird. Im Zusammenhang mit dem momentanen Paradigmenwechsel in Karrieren und dem damit zugeschriebenen kürzeren Verbleib in (nur einer oder wenigen) Organisationen, ist diese Phase hinsichtlich des Zeitraumes sehr schwierig eingrenzbar, denn Stabilität und Zugehörigkeit im Hinblick auf den eigentlichen Gegenstand, und zwar der berufl. Tätigkeit, ist prinzipiell auch bei wechselnden Arbeitgebenden möglich. Insofern wirft eine Einteilung in diese Phase viele Fragen auf. Der allgemein gewählte Begriff der beruflichen Etablierung von Super, der von einer stetigen Professionalisierung ausgeht, (vgl. Blicke 2014, S. 196) erscheint in diesem Kontext geeigneter.

Phase sieben, die sog. *Krise der mittleren Jahre*, wird durch eine berufliche Neuorientierung oder auch Standortbestimmung charakterisiert und kann sich sowohl auf die aktuelle Tätigkeit in einer bestimmten Organisation, als auch auf den ausübenden Beruf im

Allgemeinen beziehen. Oft stellen sich Personen in dieser Phase Fragen nach Sinnhaftigkeit, *richtiger* Berufswahl, persönlicher Zufriedenheit sowie über die Ausgestaltung des zukünftigen beruflichen Werdegangs. Auch wenn die Phase den Schwerpunkt auf die sog. mittleren Jahre setzt, kann diese prinzipiell jederzeit in der berufl. Entwicklung auftreten, weswegen die Altersspezifikation in dieser Arbeit gestrichen wird. Die Resultate dieses Prozesses sind zwischen Neuentdeckung/-orientierung, wiederkehrender Bestätigung, aber auch Frustration/Resignation zu verorten (vgl. Schein 2005, S. 16). Innerhalb der Kategorisierung dieser Arbeit wird das Wort Krise mit den Begriffen Umbruch und Neuorientierung erweitert, da der Beschreibung andernfalls eine Defizitorientierung zugeschrieben werden kann, die Schein in seinen Aussagen grundsätzlich vermeiden wollte.

Abhängig von den gewonnenen Erkenntnissen aus der/den vorigen Phase(n) werden nun Entscheidungen für die weitere Laufbahn getroffen. Diese achte Phase (*Schwung erhalten, wiedergewinnen oder Ausklingenlassen*) bildet die Konsequenzen aus vorangegangener Auseinandersetzung ab (vgl. ebd., S. 17). Konkret wirkt sich dies z.B. auf das Anstreben einer neuen Position²³, einen beruflichen Rollenwechsel (Neuorientierung), die Erhaltung des gegenwärtigen Zustandes (vgl. Blickle 2014, S. 196–200) oder bewusstes Zurücktreten (vgl. Regnet 2016) aus. Folglich richtet sich der Fokus in dieser Phase auf das Einschlagen flexibler Karrierewege.

Die Phase der *Loslösung* (Phase neun) kennzeichnet u.a. eine Verringerung des Engagements, Rückgang des Interesses oder auch das langsame, bewusste Zurückziehen aus der beruflichen Tätigkeit (z.B. durch Abgabe von Verantwortung, Reduzierung von Wochenarbeitsstunden, etc.), was oft in Verbindung mit dem kommenden Ruhestand steht (vgl. Schein 2005, S. 17).

Die zehnte und letzte Phase des Modells wird durch den *Ruhestand* deutlich. Das bedeutet allerdings nicht, dass hiermit die berufliche Entwicklung als ‚fertig‘ oder ‚beendet‘ erklärt werden kann – insbesondere im Hinblick auf das Lebenslange Lernen (vgl. Hof 2009). Schein meint vielmehr, dass in dieser Phase „die arbeitgebende Organisation [...] keine sinnvolle Berufsrolle mehr zur Verfügung [stellt, S. St.]“ (Schein 2005, S. 17), weshalb sich das Individuum im Verhalten angleichen muss. Als Ergebnisse nennt er entweder die Pensionierung oder eine Neuorientierung in Richtung einer weiteren Karriere.

Bei der Beschreibung der Gültigkeit und Reihenfolge jener Phasen geht Schein sehr offen vor. Dabei stellt er Unterschiede in der zeitlichen Ausgestaltung (Dauer der Phase) und der möglichen Wiederholung einzelner Phasen (v.a. bei Berufs- oder Organisationswechsel) heraus. Auch die Konzentrierung der Phasen auf gewisse Altersgruppen löste Schein auf (vgl. ebd., S. 18). Insbesondere die letzten beiden Punkte sind in Anbetracht neuer gesellschaftlicher und damit auch beruflicher Entwicklungstendenzen wich-

²³ Schein differenziert hierbei in *vertikal* durch Überquerung hierarchischer Grenzen, *horizontal* durch Erweiterung der Funktionsgrenze und/oder *horizontal-radial* durch Erhöhung von Macht und Einfluss (vgl. Schein 2005, S. 20–21).

tig. Aus diesen Gründen dient das Modell von Schein als Grundlage für eine Kategorisierung des Datenmaterials der Untersuchung.

4.2 Zur Erschließung der Weiterbildungsmotivation

Um die Weiterbildungsmotivation zu analysieren, soll zunächst eine definitorische Eingrenzung der Begrifflichkeit erfolgen. Anschließend werden theoretische Anknüpfungspunkte dargelegt und auf relevante Ergebnisse der Forschung eingegangen. Hieraus sollen als Resultat Ableitungen für eine Kategorisierung von WB-Motivation der Adressaten/Adressatinnen für diese Untersuchung getroffen werden.

4.2.1 Definitorische Eingrenzung und Bedeutung von Weiterbildungsmotivation

Das Konstrukt WB-Motivation näher zu beleuchten ist insofern relevant, als dass individuelle, berufliche Interessenlagen/Motive als herausragende Faktoren für Karriereentscheidungen gesehen werden (vgl. Hammerer/Kanelutti/Melter 2011, S. 106; Gorges/Kuper 2015, S. 2-3).

Reich-Claassen ordnet WB-Motivation der Mikroebene des Weiterbildungsverhaltens zu. Diese nimmt neben den Einstellungen zur WB und den personengebundenen Merkmalen der Adressaten/Adressatinnen einen zentralen Stellenwert bei der Bestimmung der Weiterbildungsbeteiligung²⁴ ein (vgl. Reich-Claassen 2015, S. 76). Wesentliche Merkmale des Motivationsbegriffs²⁵ beziehen sich nach Becker-Carus/Wendt (2017) „auf das aktive, zielorientierte Ingangsetzen, Aufrechterhalten und Durchführen [...] körperlicher, aber auch psychischer Aktivitäten“ (ebd., S. 486), wobei hier der Fokus auf psychologische Motivationen (vgl. ebd., S. 494) gesetzt wird. Wenninger (2000) beschreibt WB-Motivation als „eine Leistungsmotivation, die sich auf Weiterbildung richtet“²⁶ (ebd.) und somit intentional erfolgt. WB-Beteiligung wird seit den 1970er Jahren unter Verwendung von Ergebnissen der „zentrale[n] Bezugsdisziplin der Erwachsenenbildung“ (Reich-Claassen 2015, S. 77) (d.h. der Psychologie) erforscht. Hierzu wird im nächsten Kapitel ein Überblick zum Theoriestand und zur Empirie gegeben.

In diesem Zusammenhang ist WB-Motivation eng mit den Erträgen und Nutzen von Weiterbildung für das Subjekt gekoppelt (vgl. Käßlinger/Kulmus/Haberzeth 2013, S. 11; Fleige 2015). Nach Faulstich wird über die WB-Teilnahme aufgrund einer „Aufwand-Ertrag-Einschätzung“ (Faulstich 2003, S. 27) entschieden und Konsequenzen für die WB-Teilnahme gezogen. Es handelt sich um „Motivverkopplungen [Herv. n. übern.]“ (Siebert 2006, S. 62), d.h. eine Gewichtung unterschiedlicher Kriterien, die hinsichtlich

²⁴ Andere Ansätze – wie sozio-ökonomische (bspw. Humankapitaltheorie) oder soziologische Modelle – wenden sich v.a. der Meta- und/oder Mesoebene des Weiterbildungsverhaltens zu.

²⁵ Weitere Ausführungen zur Motivation finden sich bei bspw. bei Zimbardo (1995), Schiefele (2009, S. 151–177) oder Becker-Carus/Wendt (2017, S. 485–538)

²⁶ Mehr Informationen zum Konstrukt Leistungsmotivation sind bspw. bei Schiefele (2009, S. 165) zu finden.

von Erwartungen und Werten überprüft werden. Auch das Interesse an Weiterbildung spielt eine wesentliche Rolle für WB-Motivation (vgl. Krapp 2008; Grotlüschen 2010). Sie ist zudem abhängig von individuellen biographischen Vorerfahrungen, Verwertungsinteressen sowie spezifischer sozialer Wertigkeit des Lebensumfeldes (vgl. Reich-Claassen 2010, S. 202) – auch diese Faktoren werden in Kap. 4.2.2 erneut aufgegriffen.

Im Hinblick auf den Motivationsbegriff im Kontext von WB ist grundlegend zwischen zwei Arten zu unterscheiden: (Weiter-) Bildungsbeteiligungsmotivation, welche Entscheidungen bzw. Begründungen zur (Nicht-) Teilnahme an WB fokussiert und Lernmotivation, bei der vor allem der Prozess des Lernens betrachtet wird (vgl. Reich-Claassen 2015, S. 79; vgl. Käßlinger/Kulmus/Haberzeth 2013, S. 18). Diese beiden Konstrukte sind eng miteinander verknüpft, jedoch nicht identisch. Vielmehr hängt Bildungsbeteiligung von zahlreichen Faktoren ab, zu denen neben der Motivation an Lernprozessen teilzunehmen auch Bedingungen von außen (z.B. Anforderungen, Hemmnisse, Angebote) gehören (vgl. Siebert 2006, S. 47–48). Somit kann Lernmotivation als eine Determinante der Bildungsbeteiligungsmotivation aufgefasst werden – das bedeutet gleichzeitig, dass Bildungsbeteiligung nicht zwangsläufig aufgrund einer spezifischen Lernmotivation (z.B. themenspezifisch) resultieren *muss*²⁷ (vgl. Reich-Claassen 2010, S. 202).

Daneben gibt es Unterschiede hinsichtlich des Ursprungs von Motivation: Die intrinsische Motivation bedeutet Antrieb aus der Tätigkeit oder der Sache selbst. Extrinsische Motivation resultiert vorrangig aus der Konsequenz der Aktivität (vgl. Becker-Carus/Wendt 2017, S. 530–531) – z.B. die Chance für einen beruflichen Aufstieg. Allerdings ist diese Differenzierung v.a. „heuristischer Art, sie ist [*lediglich*, S. St.] pädagogisch anregend“ (Siebert 2006, S. 59), da sie sich zum einen nur sehr schwierig empirisch überprüfen lässt und zum anderen „systematischer Zweifel“ (ebd.) in Anbetracht der Funktionstrennung entsteht. Auch bei Becker-Carus/Wendt (2017, S. 531) wird der praktische Wert dieser Unterscheidung kritisch hinterfragt. Aus diesen Gründen beschäftigt sich die vorliegende Arbeit nicht näher mit den Konzepten.

Ebenso sollen die instinkttheoretischen und ethologischen, die psychoanalytisch-triebtheoretischen, die behavioristisch-biopsychologischen, die handlungstheoretischen und kognitiven Ansätze zur Motivation (vgl. ebd., S. 486–494) hier lediglich erwähnt werden, da diese in der Literatur bereits umfassend dargestellt wurden (vgl. Rheinberg 2004).

²⁷ Es soll darauf verwiesen werden, dass Bildungsbeteiligungsmotivation eine Vielzahl von Faktoren integriert. Faulstich (2006, S. 20) differenziert diese in die Elemente Biographie/Situiertheit, Erfahrungen, Einstellungen/ Werthaltungen, Abschlüsse/Zertifikate, Verwendungs-/Verwertungsinteresse, Lern-/ Themeninteresse, sowie Erwartungen. So kann bspw. auch nur das Zertifikat ausschlaggebend für Weiterbildungsbeteiligung sein (d.h. Lernmotivation ist in diesem Falle nicht die entscheidende Determinante).

4.2.2 Theoretische Ansätze zur Weiterbildungsmotivation

Etablierte Motivationsmodelle sind per se auch auf diesen spezifischen Untersuchungsgegenstand anwendbar, da ein universeller Einsatz vorausgesetzt wird (vgl. Gorges/Kuper 2015, S. 3). Zur Bestimmung von WB-Motivation sind die Konstrukte Lernmotivation und Bildungsbeteiligungsmotivation relevant. Zur Lernmotivation stellte bereits Siebert (2006, S. 66–92) einen umfassenden Überblick zusammen, wobei er unterschiedliche Modelle bzw. Aspekte des Behaviorismus, der Leistungsmotivation, der humanistischen und politischen Psychologie, der Interessentheorie, der systemischen Theorien sowie des Konstruktivismus darlegt. Wie bereits beschrieben wirkt sich diese v.a. auf den aktiven Lernprozess aus (hier: Teilnahmemotive, vgl. Abb. 6). Da diese Arbeit primär auf die Begründung der Teilnahmeentscheidung für eine Weiterbildung zum Coach abzielt, sind hier die Modelle interessant, die die Bildungsbeteiligungsmotivation in den Blick nehmen und Erklärungen für die Motivation potenzieller Teilnehmenden für ein Bildungsangebot anbieten.

(1) Model of Recruitment and Barriers nach Rubenson (1978)

Ein zentrales Modell aus der Subjekttheorie stellt das *Model of Recruitment and Barriers* von Rubenson dar. Dieses wird in aktuellen Arbeiten zur theoretischen Erklärung von WB-Motivation herangezogen (vgl. Reich-Claassen 2010, S. 46–48, Renger 2016, S. 93–94). Der Ansatz gehört zu den Erwartungs-mal-Wert-Modellen, wobei der Frage nachgegangen wird, wie sich interne (intrapersonale Variablen) und externe Faktoren auf die WB-Beteiligung auswirken. Das Zusammenspiel von (Bildungs-) Erfahrungen bzw. angeborenen Merkmalen der Person, wesentlichen Umweltfaktoren (z.B. soziales Umfeld, berufl. Status, Arbeitsstruktur) und individuellen Bedürfnissen hat demnach Einfluss auf subjektive Einschätzung des Wertes der WB-Aktivität sowie auf die Erwartungen, welche mit der WB-Beteiligung verbunden sind. Besonderheiten des Modelles liegen v.a. in dem hohen Individuumsbezug sowie der Berücksichtigung von zentralen Umweltfaktoren im Hinblick auf das Zustandekommen von WB-Entscheidungen (vgl. Reich-Claassen 2010, S. 46–47).

(2) Ein Modell zur Bildungsbeteiligungsmotivation nach Howard (1989)

Kenneth W. Howard entwickelte ein ähnlich komplexes Modell, anhand welchem beschrieben wird, wie Motivation vor, während und nach der Bildungsbeteiligung erzeugt/erhalten wird (vgl. ebd., S. 205–208). WB-Beteiligung wird als Funktion der individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen verstanden. Howard gibt ebenso wie Rubenson Aufschluss darüber, wie WB-Motivation zustande kommt, verbleibt jedoch bei einem erklärenden Ansatz und geht nicht auf konkrete Motive seitens der Individuen ein. Er stellt vielmehr heraus, dass die Erkenntnisse in der Praxis von WB-Institutionen, v.a. bzgl. des WB-Marketings, als wichtig für die WB-Motivation angesehen werden können: „Marketing can be a key factor in maximizing motivation“ (ebd., S. 206).

Die beiden Modelle wurden wegen der hohen Komplexität nur vereinzelt verifiziert, weswegen Reich-Claassen „weniger komplexe [...] Theorieansätze, deren Gültigkeit und Prognosekraft leichter empirisch überprüft werden können“ (Reich-Claassen 2010, S. 52), für notwendig hält. Selbiges trifft auf das *Congruence Model* von Boshier, das *Chain of Response Model* von Cross sowie auf die *Theorie des Teilnahmeverhaltens* nach Haeberlin/Sarges zu (vgl. Reich-Claassen 2015, S. 78).

(3) Theory of Reasoned Action

Reich-Claassen schlägt zur Erklärung von WB-Motivation die Verwendung der *Theory of Reasoned Action* bzw. die *Theory of Planned Behavior* als erweitertes Modell vor. In dem Modell aus der Sozialpsychologie, welches in erster Linie Icek Ajzen geprägt hat, wird dargestellt, wie Verhalten durch individ. Intention zustande kommt bzw. davon abhängig ist. Darauf wirken zwei Hauptfaktoren ein: Einstellungen²⁸ und subjektive Norm²⁹. Als weiteres Moment hat die wahrgenommene Verhaltenskontrolle einen Einfluss auf die Verhaltensintention (vgl. ebd., S. 56–68, Maio et al. 2007, S. 106–109). Nach Gorges (2015b) wird hier allerdings der Fokus nur einseitig auf „proximale Bedingungen der Handlungsinitiierung [gelegt, wodurch; S. St.] [...] wichtige Aspekte der Weiterbildungsbeteiligung“ (ebd., S. 16) vernachlässigt werden. So wird eher der Frage nachgegangen, welche Bedingungen zu einer Handlung führen.

(4) Die Erwartungs-Wert-Theorie von Eccles

Ein weiteres viel rezipiertes Modell, die *Erwartungs-Wert-Theorie* von Eccles et al., bezieht sich ebenfalls auf die Komponenten Erfolgserwartung und Aufgabenwert und steht eng in Verbindung mit den bereits genannten Konzepten. Diesen Ansatz verwendete Gorges, um einen Beitrag im Hinblick auf der ihres Erachtens noch zu unsystematischen Betrachtung von WB-Motivation zu leisten und somit ein theoretisches Rahmenmodell für zukünftige Untersuchungen zu identifizieren. Die Verwendung des Modelles erscheint als besonders geeignet, da „[z]ahlreiche Befunde der empirischen Weiterbildungsforschung [...] einzelnen Modellkomponenten zugeordnet werden“ (ebd., S. 11) können. Aus diesem Grund wird es im Folgenden genauer beschrieben.

In dem Modell wird WB-Beteiligung als leistungsbezogene Aufgabenwahl verstanden, d.h. es geht um die (potentielle) Teilnahme an WB-Kursen. Erfolgserwartung (wahrgenommene Selbstwirksamkeitserwartungen) und Aufgabenwert (positiv/negativ) werden als eigenständige Komponenten aufgefasst, welche durch die Merkmale des Individuums beeinflusst werden. Diese setzen sich aus Erfahrungen und Einflüssen des soziokulturellen Umfelds zusammen (vgl. ebd., S. 12).

²⁸ D.h. die Überzeugung und Bewertung der potentiellen Konsequenzen des Verhaltens.

²⁹ Hier ist Einflussgrad des sozialen Umfelds auf das Verhalten gemeint.

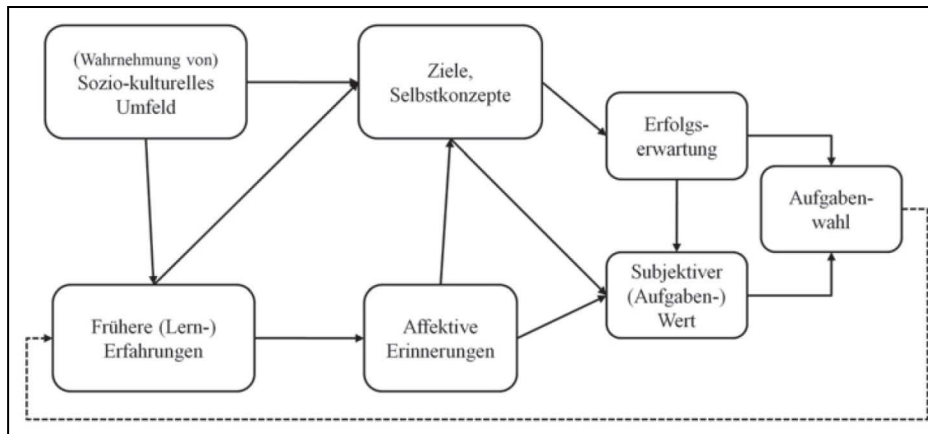


Abb. 4 Das Erwartungs-Wert-Modell nach Wigfield/Eccles, vereinfachte Darstellung nach Gorges (2015, S. 12)

Innerhalb der positiven Wertaspekte wird eine Differenzierung in die Faktoren Aufgabenausführung (Inhalt des Kurses), dem utilitaristischen Wert (Nutzen für das Erreichen eigener Ziele) und der persönlichen Wertvorstellung (z.B. Aspekte zur Identitätsbildung/Selbstverwirklichung) vorgenommen. Diese Wertüberzeugungen werden als besonders bedeutsam für die WB-Motivation aufgefasst (vgl. Gorges 2015, S. 13-14). Negative Wertaspekte werden mit dem Einsatz von Kosten beschrieben, d.h. „erforderlichen Anstrengungen, psychologischen Kosten (z.B. die Angst vor Misserfolg) und [...] Opportunitätskosten“ (ebd., S. 13) und betreffen i.e.L. die Komponenten Zeit, Geld, Anstrengung und psychische Kosten (wie Stress oder Angst). Diese Wertaspekte wurden bereits empirisch validiert und bestätigt diese Konzeption (vgl. ebd., S. 14). Sozio-kulturelle Einflüsse auf die WB-Motivation sind nach Gorges zusammenfassend (1) im familiären und schulischen Umfeld, (2) im Kollegen/Kolleginnen- und Freundeskreis und (3) in der allgemeinen sozialen Lage bzw. im Hinblick auf das Milieu³⁰ zu finden (vgl. ebd., S. 17–18).

Die früheren (Lern-)Erfahrungen haben demnach einen wichtigen Einfluss auf zukünftige Weiterbildungsaktivitäten. Die Einschätzung von Erfolgserwartung und Wert steht in einem positiven Zusammenhang mit den in der Vergangenheit erlernten Wissensbeständen und Lernaufgaben (vgl. ebd., S. 19). Ebenso spielen Erinnerungen, d.h. Bewertungen vergangener Lernerfahrungen (positiv/negativ) eine Rolle für WB-Motivation (vgl. ebd., S. 19–20).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Erwartungs-Wert-Theorie als ein „tragfähiger Ansatz zur Untersuchung der Motivation erwachsener Lerner“ (ebd., S. 21) zu bewerten ist. Begründet wird dies dadurch, dass die Theorie (1) eine Integration vorliegender Erkenntnisse zulässt (2) eine systematische Identifikation von Faktoren, die zur WB-Motivation führen, ermöglicht sowie (3) eine Verknüpfung von WB-Forschung und pädagogisch-psychologischer Forschung zulässt (vgl. ebd.).

³⁰ Studien zur Milieuforschung, welche diese Ergebnisse stützen, sind bspw. bei Tippelt et al. (2008), sowie bei Kaufmann/Widany 2013, 35-36) zu finden.

Neben den vorgestellten Theorien sind auch subjektwissenschaftliche Lerntheorien³¹ (vgl. Holzkamp 1993; Ludwig 2000) sowie v.a. die pädagogisch-psychologische Interessenstheorie (vgl. Krapp 2008; Grotlüschen 2010) für eine Erklärung von WB-Motivation denkbar. Da diese jedoch z.T. recht neue Ansätze für die Erklärung von WB-Verhalten darstellen und bisher wenig empirisch überprüft wurden, werden sie für die Fragenstellung dieser Arbeit nicht herangezogen³².

4.2.3 Aktuelle Daten und Forschungsergebnisse

Weiterbildungsmotivation und deren Faktoren waren bereits in einigen Studien Gegenstand der Betrachtung von erwachsenem Bildungshandeln. Dabei ist festzustellen, dass Begrifflichkeiten oft variieren: Es wird dabei etwa von (Bildungs-)Interesse, geistigem Gehalt, Motivation, Selbst-Sinn-Hervorhebung, Sinn-Herstellung, Gründen, Bedarfe, Wünsche, Ziele, Nutzen und Notwendigkeit gesprochen. Allen dieser Konstrukte ist gemein, dass diese – gemäß der Erwartungs-Wert-Theorie von Eccles – Einflüsse auf die Weiterbildungsmotivation mit sich bringen. Gleichzeitig ist zu konstatieren, dass speziell individuelle Motivlagen in der Weiterbildungsforschung bisher wenig dezidiert untersucht wurden: Derzeitige Forschungsarbeiten thematisieren diese „entweder in Studien mit niedriger Fallzahl oder in einer stark verallgemeinerten Weise“ (Gorges/Kuper 2015, S. 2). In diesem Sinne wird auch die Wichtigkeit vorliegender Forschungsarbeit deutlich, da durch den spezifischen methodischen Zugang (Mixed-Methods) angestrebt wird, WB-Motive sowohl dezidiert, als auch im Allgemeinen zu betrachten.

Im Folgenden werden einige Studien kurz dargestellt, denen hinsichtlich des Forschungsgegenstandes sowie dem Konstrukt WB-Motivation eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird. Eine dezidiertere Auflistung ist bspw. bei Grotlüschen (2010, S. 126–127) sowie bei Gorges (2015b, S. 15) zu finden. Deswegen werden hier jene Studien fokussiert, die für die Forschungsarbeit eine ausreichende empirische Fundierung bilden und in einem ähnlichen Setting durchgeführt wurden (vornehmlich im Bereich der beruflichen/betrieblichen Bildung). Dies soll eine Kategorisierung von WB-Motivation ermöglichen. Die hier kurz vorgestellten Ergebnisse werden in Tab. 13 (siehe Anhang) in Anlehnung an Fleige (2015) in die Dimensionen persönliche, instrumentelle, ökonomische und reflexive WB-Motive einsortiert.

Eine wichtige Datengrundlage bildet das Adult Education Survey (früher Berichtssystem Weiterbildung) des BMBF. Hierbei werden überwiegend quantitative Daten hinsichtlich

³¹ Holzkamp fokussiert in der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie die Frage an, warum Erwachsene überhaupt lernen. Er geht in seinen Ausführungen davon aus, dass Lernen aufgrund von zwei Grundmechanismen erfolgt: defensives oder expansives Lernen. Nach Holzkamp wird defensives Lernen dann initiiert, wenn das Individuum durch das Lernen (potentielle) Gefahren (wie z.B. Arbeitslosigkeit) abwehren möchte. Expansives Lernen hingegen meint eine proaktive Handlung, welche auf eine konkrete Erweiterung von Handlungsmöglichkeit abzielt (vgl. Dinkelaker 2015, S. 53–54).

³² Ebenso unterscheiden sich interessentheoretische Ansätze grundlegend von der Motivationsforschung, da diese sich u.a. primär auf den Gegenstand fokussieren (vgl. Grotlüschen 2010, S. 40). Zentral ist, dass Teilnehmer/innen v.a. dann an WB motiviert sind, wenn sie sich für das Thema interessieren (vgl. Krapp 2008).

des Weiterbildungsverhaltens in einem hohen Stichprobenumfang (2012: n=7.099; 2014: n=3.100) mittels CAPI-Interviews³³ erhoben (vgl. BMBF 2014, S. 6).

Aus dem Trendbericht des Jahres 2014³⁴ geht hervor, dass berufliche Motivationen mit 82% als Hauptgrund für eine Weiterbildungsaktivität darstellt – dieser Befund hat sich seit 2007 nicht verändert (vgl. ebd., S. 20). Das AES 2012 verfügt aufgrund einer umfassenderen Gesamtberichterstattung über eine detaillierte Beschreibung der WB-Motive, welche in Abb. 5 deutlich wird. Auffällig ist, dass jene Motive überwiegen, welche auf eine Erhöhung beruflicher Leistung sowie eine Verbesserung bzw. Erweiterung von Wissensbeständen abzielen. Defensive WB-Motive wie verpflichtende Teilnahme (26%) oder Sicherung des Arbeitsplatzes (22%) stellen zwar relevante, im Vergleich jedoch weniger bedeutsame Faktoren dar.

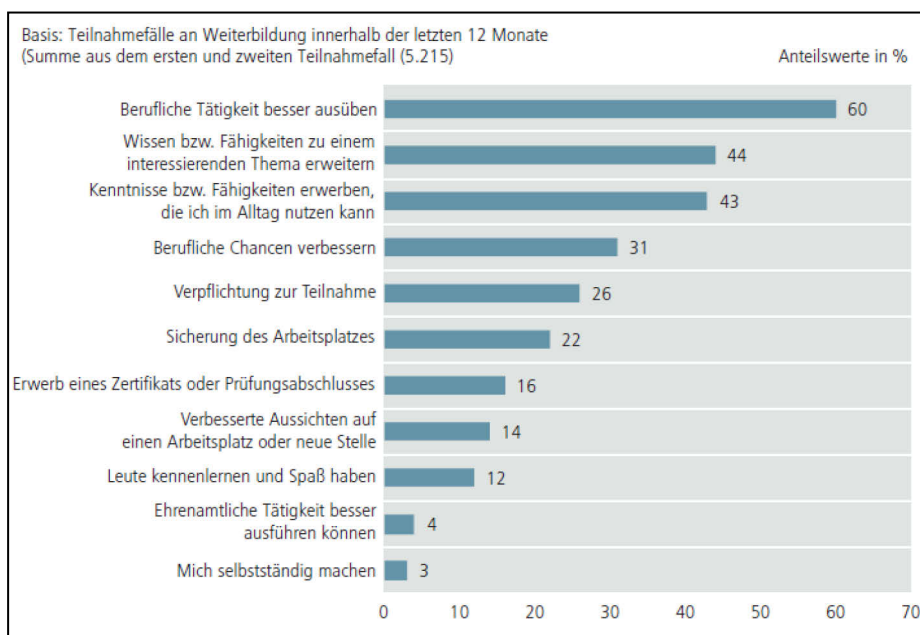


Abb. 5 Weiterbildungsmotive aus dem AES 2012 (Bilger/Gnahn/Hartmann 2013, S. 227)

Darüber hinaus wurden im AES 2012 der individuelle Nutzen hinsichtlich der Weiterbildung erfragt, wobei – im Sinne der *Erwartungs-Wert-Theorie* von Eccles – Erwartungen und mögliche Folgen genannt wurden, welche die WB-Aktivität mit sich bringt bzw. bringen soll. Interessant ist, dass an erster Stelle persönliche Nutzenerwartungen stehen und erst im Anschluss instrumentelle Faktoren (wie höhere Arbeitsleistung, Übernahme neuer Aufgaben) genannt werden. Ebenso ist hervorzuheben, dass nur eine geringe Zahl (11%) als möglichen Nutzen ökonomische Begründungen (höheres Gehalt) benennen.

³³ Die Abkürzung CAPI steht für Computer Assisted Personal Interviews.

³⁴ Eine Gesamtberichterstattung wie im Jahr 2012 liegt nicht vor, ebenso wurde einmalig die Fallzahl verringert (n = 3.100), sowie der CAPI-Fragebogen von ca. 30 Minuten Bearbeitungszeit auf rund 16 Minuten gekürzt (vgl. BMBF 2014, S. 8).

Weiter zeigte Boshier (1991) in seiner Studie anhand der *Education Participation Scale* (EPS)³⁵ (n=845), dass Personen auf Grundlage unterschiedlicher Basisorientierungen³⁶ Weiterbildung anstreben (vgl. ebd., S. 156). Die Untersuchung konnte eine hohe prädikative Validität der Faktoren vorweisen (vgl. ebd., S. 152–161). Morstain/Smart (1974), Fujita-Starck (1996) sowie Henry/Basile (1994) untersuchten ebenso auf Basis der EPS Grundmotivationen, konzentrierten sich allerdings auf Kursbesucher der Erwachsenenbildung an Universitäten (d.h. nicht Teil von EB/WB). Im deutschen Raum ist hierbei die Arbeit von Röchner (1987) zu nennen. Auch Seidel (1983)³⁷, Barz/Tippelt (2004) sowie Tippelt et al. (2003) unterstützen diese Ergebnisse.

Im zuletzt genannten Forschungsvorhaben wurde u.a. das WB-Verhalten/-interesse der Münchner Bevölkerung³⁸ analysiert. Dabei unterschieden die Autoren einerseits in Teilnahmegründe für Weiterbildung, wobei im Bereich der berufl. WB überwiegend aktiver beruflicher Nutzen eine Rolle spielt und im Bereich der allgemeinen WB individuelle Interessen im Vordergrund stehen (vgl. ebd., S. 30–31). Zudem erfragten sie das Interesse an speziell berufl. WB, wobei die meisten Personen Angaben, die berufliche Karriere stabilisieren/erweitern zu wollen (vgl. ebd., S. 54–56).

Weiterhin sind die Ergebnisse einer Analyse von Fleige (2015) interessant, wobei Nutzensvorstellungen³⁹ in beruflichen Übergängen sowie innerhalb der berufl. Erwerbsbiographie betrachtet wurden. Die Autorin stellte fest, dass Nutzenaspekte starke Einflüsse auf die WB-Motivation vorweisen (vgl. ebd., S. 197). Das gilt v.a. für „zeit- und kostspielige Lehrgänge“ (ebd.).

Ebenso ist die Studie von Reich-Claassen (2010) relevant, welche innerhalb zwei miteinander gekoppelter qualitativer Verfahren (Gruppendiskussionen mit n=61 sowie Sekundäranalysen qualitativer Interviews mit n=113) untersuchte, warum Erwachsene (nicht) an WB-Veranstaltungen partizipieren (vgl. ebd., S. 126–127). Dabei wurde bestätigt, dass keine Einzelmotive ausschlaggebend sind, sondern vielmehr eine Kopplung vieler Motive (mindesten zwei) mit unterschiedlicher Ausprägung zur Weiterbildungsbeteiligungsmotivation führt (vgl. ebd., S. 203). Darüber hinaus kommt ebd. zum zentralen Ergebnis, dass Aspekten der Verwertung bzw. Verwendung und des Nutzens von Weiterbildung die höchste Bedeutung zukommt, gefolgt von persönlichen Gründen wie Freude/Spaß, Interesse an der Thematik sowie Diskrepanzerfahrungen⁴⁰ (vgl. ebd.,

³⁵ Ziel des EPS war es, die Typologie von Weiterbildungsmotiven nach Cyril Houle (1961) (goal oriented, activity oriented, learning oriented) zu testen. Sie zählt zu den wichtigsten Instrumenten zur Erhebung von motivationalen Orientierungen (vgl. Reich-Claassen 2010, S. 41).

³⁶ Diese sind: cognitive interest, communication improvement, social contact, family togetherness, social stimulation, educational preparation, professional advancement (vgl. Boshier 1991, S. 156).

³⁷ Dabei hob Seidel individuelle Interesse/Neugier als persönlichen Werte und Anreizmechanismen hervor.

³⁸ Schriftliche Befragung mittels Fragebögen einer repräsentativen Stichprobe der Bevölkerung in München mit n=1049 (vgl. Tippelt et al. 2003, S. 18).

³⁹ Die päd. Kategorie Nutzen wird hierbei eng mit individ. Erwartungen von WB-Beteiligung (d.h. Veränderungen im Hinblick auf Handeln, Einstellungen und Verhalten) gekoppelt und stark aus der subjekt-orientierten Perspektive beleuchtet (im Gegensatz zum Ertrag von WB im Hinblick auf tatsächliche Verwertung).

⁴⁰ Dabei wird sowohl auf „Diskrepanz zwischen Handlungszielen und vorhandenen Fähigkeiten und Kenntnissen [...] [als auch auf, S. St.] die Diskrepanz zwischen beruflichen bzw. privaten Zielen und

S. 203). Dabei nimmt die instrumentelle Dimension (d.h. berufl. Motive wie Verbesserung/Erhalt der Chancen am Arbeitsmarkt) einen herausragenden Stellenwert ein (vgl. ebd., S. 204).

Wesentliche Erkenntnisse für diese Arbeit lassen sich aus den Ergebnissen der explorativen Studie von Stippler/Möller (2009) ziehen, bei welcher die WB-Motivation von Teilnehmer/innen einer Weiterbildung zum Coach untersucht wurde. Es handelte sich um eine qualitative Studie, wobei sieben Personen befragt wurden. Die Erhebung erfolgte mittels der *Sculpting Methode*⁴¹. Als Ergebnis sind mithilfe des zirkulären Dekonstruierens fünf Konstrukte identifiziert worden: (1) Wunsch nach beruflicher Veränderung, (2) Wunsch, sich selbst zu entwickeln, (3) Wunsch, andere in ihrer Entwicklung zu unterstützen, (4) Wunsch, Wissen und Fertigkeiten zu erwerben und (5) Vorerfahrung als Ressource⁴² (vgl. ebd., S. 73–81). Zentrale Erkenntnis der Studie ist, dass eine Weiterbildung zum Coach überwiegend der individuellen Weiterentwicklung (Persönlichkeit und Identität) dient und weniger auf das Erlangen bestimmter Wissensbestände, Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten abzielt. Aufgrund der geringen Stichprobengröße ist fraglich, inwiefern die Ergebnisse auch auf die Motive anderer Teilnehmer/innen von Coaching-Weiterbildungen übertragbar sind. Gleichzeitig decken sich die identifizierten Konstrukte in vielen Aspekten mit o.g. Untersuchungen, weswegen es lohnenswert erscheint, diese für die in dieser Arbeit beabsichtigte Auswertung zu berücksichtigen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass WB-Motivation bereits in zahlreichen Studien analysiert wurde. Trotz der Tatsache, dass viele Studien in sehr allgemeiner Art und Weise über WB-Motive sprechen und dezidierte Ergebnisse lediglich bei Studien mit geringer Fallzahl vorliegen, ist es dennoch möglich wesentliche Erkenntnisse als Basis für die Kategorisierung dieser Untersuchung (vgl. Kap. 5.4.3) zu nutzen.

4.3 Zur Erschließung der Adressaten-/Adressatinnengruppe

Die derzeitige statistische Datenlage hinsichtlich der Adressaten/Adressatinnen von Weiterbildung und der sich daraus schließenden Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland ist umfangreich. Käßpinger/Kulmus/Haberzeth (2013) (vgl. Abb. 6) stellten in einem Auftragsprojekt der Friedrich-Ebert-Stiftung einen Überblick unterschiedlicher Erhebungen zusammen. Es handelt sich sowohl um Quer-, als auch um Längsschnittbefragungen, die in unterschiedlichen Jahresabständen veröffentlicht und auf verschiedene Anspruchsgruppen fokussiert werden. Diese personengebundenen, soziodemographischen Merkmale sind für die Untersuchung dieser Arbeit relevant, weil diese zu den

aktueller Lebenssituation“ (Reich-Claassen 2010, S. 203) zurückgegriffen.

⁴¹ Die Methode wurde aufbauend auf den Erkenntnissen und Arbeiten von Carl Gustav Jung (Archetypen) und von Virginia Satir (Mitch Saunders) und verschiedenen Mitarbeitenden des Ashland-Instituts entwickelt. Dabei wird von den Teilnehmer/innen eine Tonskulptur erzeugt, diese von verschiedenen Seiten betrachtet und anhand der Skulptur die aktuelle Arbeits- und Lebenssituation beschrieben (vgl. Stippler/Möller 2009, S. 74).

⁴² Nach einer Analyse des Zustandekommens des Konstrukts Vorerfahrung als Ressource ist kein bedeutsamer Unterschied feststellbar, da die Anderen in ihren Formulierungen alle wesentlichen Punkte integrieren. Warum dieses dennoch als gesondertes Konstrukt aufgeführt wird wurde nicht ersichtlich.

Hauptinflussfaktoren von Weiterbildungsbeteiligung zählen (vgl. Reich-Claassen 2015, S. 75–76).

Für die vorliegende Untersuchung soll aufgrund der Verwertbarkeit nicht auf alle Studien explizit eingegangen werden – gleichzeitig ist eine Erwähnung unterschiedlicher Surveys essentiell, um die Breite des Feldes deutlich zu machen⁴³.

Weiterbildungssurveys					
Name des Surveys	Datenproduzent bzw. institutionelle Zuständigkeit	Erstmalige Durchführung	Erhebungszeiträume	Art der Erhebung	Aktuellste individuelle Teilnahmequoten
Individualbefragungen					
Adult Education Survey (AES)	TNS Infratest Sozialforschung	2007	Alle 2 Jahre seit 2007	Querschnittsbefragung	42 % (2010)
Berichtssystem Weiterbildung (BSW)	TNS Infratest Sozialforschung	1979	Alle 3 Jahre bis 2007	Querschnittsbefragung	43 % (2007)
Nationales Bildungspanel (NEPS)	WZB Berlin und IAB Nürnberg	2009/2010	Jährlich	Längsschnittsbefragung	Daten noch nicht publiziert
Sozio-Oekonomisches Panel (SOEP)	DIW Berlin	1984	Jährlich	Längsschnittsbefragung	30 %
Labour Force Survey (LFS) (ad-hoc module)	Statistisches Bundesamt–Destatis	1983	Alle 3 Jahre	Querschnittsbefragung	8 % (2008)
Mikrozensus	Statistisches Bundesamt–Destatis	1957	Jährlich	Querschnittsbefragung	26 % (2003)
Unternehmensbefragungen					
IAB-Betriebspanel	IAB Nürnberg	1993	Jährlich	Längsschnittsbefragung	30 % (2010)
Continuing Vocational Training Survey (CVTS)	Statistisches Bundesamt–Destatis	1993	Alle 5-6 Jahre	Querschnittsbefragung	30 % (2005)
IW-Weiterbildungserhebung	Institut der deutschen Wirtschaft Köln	1992	Alle 3 Jahre	Querschnittsbefragung	Ausweisung von Teilnahmefällen (227 pro 100 Beschäftigte)

Abb. 6 Überblick unterschiedlicher WB-Surveys (Käpplinger/Kulmus/Haberzeth 2013, S. 13)

4.3.1 Studien zum Weiterbildungsverhalten

Um die Faktoren des Weiterbildungsverhaltens der Adressaten/Adressatinnen für diese Untersuchung zu beschreiben, werden zwei Zugänge gewählt. Zum einen werden die Ergebnisse des AES analysiert. Damit kann eine Differenzierung des Weiterbildungsverhaltens über die Gesamtbevölkerung hinweg vorgenommen und Feststellungen zur inhaltlichen Schwerpunktsetzungen (berufliche/betriebliche oder allgemeine WB) abgeleitet werden. Zum anderen sollen mit der MCS die Ergebnisse und Ableitungen aus dem AES für diese Arbeit angereichert werden.

Bei dem AES handelt es sich um eine Querschnittbefragung, welche seit 2007 alle zwei Jahre durchgeführt wird. Das AES löste die seit 1979 alle drei Jahre durchgeführte Bevölkerungsumfrage Berichtssystem Weiterbildung (BSW) ab, nachdem die EU seit dem genannten Jahr eine verpflichtende Erhebung des WB-Verhaltens für alle Mitgliedsstaaten vorschrieb. Zielstellung war es, international vergleichbare Daten zum WB-Verhalten landes- und europaweit zu generieren (vgl. BIBB 2017). Dabei wird in Deutschland

⁴³ Weitere Ausführungen hierzu sind u.a. auch bei Widany (2009, S. 77–116) zu finden.

die Wohnbevölkerung im erwerbsfähigen Alter zwischen 18 und 64 Jahren zum individuellen WB-Verhalten in einer großen Fallzahl (2014: n=3100; davor: n= ca. 7000) hinsichtlich bestimmter Kategorien, Themenfeldern sowie Lernformen mittels CAPI-Interviews befragt (vgl. BMBF 2014, S. 8–10). Das AES als Datengrundlage bietet sich für die Untersuchung aus folgenden Gründen an:

1. Es werden in der Studie sowohl Daten aus betrieblicher, individuell beruflicher als auch allgemeiner EB/WB dargestellt.
2. Beim AES handelt es sich um die „zentrale Erhebung, die von der deutlichen Mehrheit der Forscherinnen und Forscher sowie der breiten Öffentlichkeit in Politik und Praxis genutzt wird“ (Käpplinger/Kulmus/Haberzeth 2013, S. 16).
3. Das AES bietet eine Vielzahl von Informationen an, welche im Zusammenhang mit dem Weiterbildungsverhalten stehen (u.a. über Nutzen von Weiterbildung, Beschreibung der Adressatinnen und Adressaten, WB-Motivation und -Beteiligung) und für die vorliegende Arbeit als Vergleichsbasis fungieren kann.

Die Weiterbildung zum Coach kann nach der Definitionen des AES sowohl der betrieblichen, als auch der individuell berufsbezogenen Weiterbildung zugeordnet werden⁴⁴.

Die zweite wesentliche Datengrundlage, die MCS, ist im Vergleich zum AES eine neuere, weniger umfassendere und gleichzeitig stark fokussierte Erhebung, initiiert von verschiedenen Forscher/innen-Gruppen in Zusammenarbeit mit der Philipps-Universität Marburg. Diese erfasst seit 2009 – und 2016/17 bereits zum vierten Mal – Strukturdaten über den deutschsprachigen Coaching-Markt und zwar sowohl auf Angebots- als auch auf Nachfrageseite. Auf Angebotsseite werden mittels Online-Fragebögen Coaches u.a. zu sozioökonomischen Daten (z.B. Alter, Geschlecht, Bildungshintergrund) sowie spezifischen Fragestellungen hinsichtlich ihrer beruflichen Tätigkeit befragt (u.a. angebotene Dienstleistungen, Einkommen, Zielgruppe, usw.). Entsprechend werden auf Nachfrageseite relevante Daten der Kunden/Kundinnen erfasst. In der aktuellen Studie 2016/17 nahmen mit insgesamt 378 Coaches (2013: n=971; 2011: n=1292; 2009: n=1090) und 61 Kundinnen/Kunden (2013: n=133; 2011: n=237; 2009: n=243) erheblich weniger Personen als in den Untersuchungen zuvor teil. Gründe für diese Abweichung werden nicht genannt (vgl. Philipps-Universität Marburg 2013, S. 9; Philipps-Universität Marburg 2017, S. 2–3).

4.3.2 Ausgewählte Studienergebnisse im Überblick

Im Folgenden wird auf Basisdaten des Weiterbildungsverhaltens aus dem AES zurückgegriffen und dabei die Strukturdaten zu den Adressatinnen und Adressaten wie Alter, Familienstand, Geschlecht, Bildungsniveau/Qualifikation sowie Erwerbstätigkeit/beruflicher Status näher betrachtet. Diese werden analog mit jenen Ergebnissen der MCS in

⁴⁴ Grundsätzlich bleibt zu hinterfragen, inwieweit die Daten Aufschluss bzgl. des tatsächlichen Feldes geben, da dieses als sehr divers beschrieben werden kann. In einer weiten Definition wäre es prinzipiell möglich, auch den Bereich der nicht-beruflichen Weiterbildung mit einzubeziehen. Aufgrund der hohen Intentionalität wurde aber bereits in Kap. 3 eine Fokussierung auf berufliche Verwertung beschrieben.

Beziehung gesetzt, um die Adressaten-/Adressatinnengruppe des Feldes dieser Untersuchung genauer bestimmen zu können.

(1) Grundlegendes

Grundsätzlich ist zu konstatieren, dass in Deutschland die Teilnahmequote an WB in den vergangenen Jahren deutlich angestiegen ist und 2014 auf einem Niveau von 51% der Bevölkerung im Alter zwischen 18 und 64 Jahren liegt. Somit haben sich hochgerechnet etwa 26,3 Mio. Menschen in Deutschland an Weiterbildungen beteiligt – dies stellt den höchsten gemessenen Wert nach der deutschen Wiedervereinigung dar (AES: 2012: 49%; 2010: 42%; 2007: 44%; im Vergleich BSW 1991: 37%) (vgl. BMBF 2014, S. 13).

Hinsichtlich der WB-Segmente des AES ist feststellbar, dass die betriebliche Weiterbildung⁴⁵ (Segment 1) mit 70% aller Weiterbildungsaktivitäten mit Abstand den stärksten Sektor darstellt. In diesem Segment ist auch der größte Anstieg der Weiterbildungsaktivitäten zu verzeichnen. Das zweite Segment stellt die individuell berufsbezogene Weiterbildung⁴⁶ dar, der 13% der Aktivitäten zugeordnet werden können. Auf den Bereich der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung⁴⁷ (Segment 3) entfallen mit 17% geringfügig mehr WB-Aktivitäten (vgl. ebd., 19; 21).

Aus der Studie ergibt sich, dass innerhalb der letzten zwölf Monate 37% der Personen an mindestens einer betrieblichen WB teilgenommen haben. Weitere 9% sind der individuell berufsbezogenen WB und 12% der nicht berufsbezogenen WB zuzuordnen (vgl. ebd., S. 23).

Im Hinblick auf die Themen dieser Weiterbildungen ist ein deutliches Bild erkennbar: So beziehen sich mit 34% mit Abstand die meisten WB-Aktivitäten auf den Bereich Wirtschaft, Arbeit und Recht, gefolgt von den Bereichen Natur, Technik und Computer (23%) und Gesundheit und Sport (21%). Das Themenfeld Pädagogik und Sozialkompetenzen nimmt mit 9% einen vergleichsweise geringen Stellenwert ein (vgl. ebd., S. 45–46). Eine Weiterbildung zum Coach ist nach dieser Kategorisierung nach am ehesten einzuordnen in den Bereich Wirtschaft, Arbeit und Recht, und zwar mit Themen Arbeit und Organisation/Arbeitswelt sowie in das Feld Pädagogik und Sozialkompetenzen mit den Themen Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikation und Sozialkompetenz.

⁴⁵ Kriterien für betriebliche Weiterbildung im AES: ganz/überwiegend während der bezahlten Arbeitszeit und/oder betriebliche Finanzierung der Weiterbildung (vgl. BMBF 2014, S. 19).

⁴⁶ Kriterien für individuell berufsbezogene Weiterbildung im AES: Aktivitäten, die überwiegend auf berufliche Gründe zurückzuführen sind (vgl. BMBF 2014, S. 19).

⁴⁷ Kriterien für nicht-berufsbezogener Weiterbildung im AES: Aktivitäten, die überwiegend aus privaten Gründen erfolgen, somit auch nicht vom Arbeitgeberunternehmen finanziert werden bzw. während der Arbeitszeit erfolgen.

(2) Altersstruktur und Geschlecht

Laut AES liegt die höchste Teilnahmequote an Weiterbildung mit 58% in der Personengruppe der 25- bis 34-Jährigen. Die Gruppen der 35-44-Jährigen und der 45-54-Jährigen folgen mit jeweils 53%. Am geringsten ist die Beteiligung bei den 55-64-Jährigen mit 39%, wobei der Anteil dieser Gruppe seit dem Jahr 2007 mit 12% im Vergleich am stärksten angestiegen ist (2007: 27%; 2014: 39%). Speziell im Bereich der betr. WB ist die Gruppe der 35-44-Jährigen mit 45% am stärksten vertreten, gefolgt von den 45-54-Jährigen mit 42% und den 25-34-Jährigen mit 40%. Von der ältesten Personengruppe nimmt nur rund ein Viertel an betr. WB teil. Begründet wird dies u.a. mit abnehmenden bzw. auslaufenden Berufskarrieren, wodurch der Zugang zur betr. WB sinkt (vgl. ebd., S. 37). Bei einer Differenzierung der WB-Beteiligung unter Erwerbstätigen fällt auf, dass die Unterschiede zwischen den Altersgruppen zwar weiter bestehen, jedoch deutlich geringer ausfallen. So ist die Personengruppe zwischen 25-34 Jahren mit 65% Anteil an Weiterbildungsmaßnahmen insgesamt (mit 54% in der betr. WB) am stärksten vertreten. Das Schlusslicht bildet wie erwartet die Gruppe der 55-64-Jährigen mit 53% (mit 41% in der betr. WB). Insgesamt ist über die Jahre hinweg eine steigende WB-Beteiligung innerhalb der beiden höchsten Altersgruppen⁴⁸ zu konstatieren (vgl. ebd., S. 37–38).

Zwischen den Geschlechtern lassen sich segmentübergreifend keine Unterschiede feststellen. Nur im Segment der betr. WB ist der Anteil an Männern mit 40% etwas größer. Es wird vermutet, dass Unterschiede in der Erwerbsquote und -intensität eine Rolle spielen (vgl. ebd.).

Nach der MCS liegt das Durchschnittsalter der befragten Coaches bei 52 Jahren (2013: 50 Jahre) mit einer gemittelten Berufserfahrung als Coach von 13 Jahren (2013: 11 Jahren). Daraus folgt, dass das Durchschnittsalter des Einstieges in das Berufsfeld, welches eng mit der Teilnahme an einer Weiterbildung zum Coach gekoppelt ist, im Bereich von ca. 40 Jahren liegt (vgl. Philipps-Universität Marburg 2017, S. 3; Philipps-Universität Marburg 2013, S. 10). Dies deutet darauf hin, dass Personen erst nach einiger Zeit Berufserfahrung eine Weiterbildung zum Coach beginnen – und nicht etwa zum Großteil nach einer beruflichen Erstausbildung bzw. nach einem Studium. Gleichzeitig wird die Altersstruktur nicht dezidiert aufgeschlüsselt, wodurch eindeutige Aussagen schwer ableitbar sind. In der aktuellen Studie liegen keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern vor. In den Vorjahren gab es jedoch geringfügige Abweichungen: So war der Anteil an Frauen in den Jahren 2013 und 2011 mit 55% (Männeranteil: 45%) sowie im Jahr 2009 mit 53% (Männeranteil: 47%) etwas höher (vgl. ebd.). Es ist davon auszugehen, dass auch vorliegende Studie dieses ausgewogene Verhältnis bestätigt.

(3) Bildungsniveau und Qualifikation

Nach AES ist der Bildungshintergrund ein „robuster Prädiktor für die Beteiligung an Weiterbildung“ (BMBF 2014, S. 33). Im Bereich der betr. WB wirkt sich das berufliche Bil-

⁴⁸ Hiermit sind die Personengruppen der 45-54-Jährigen und der 55-64-Jährigen gemeint.

dungsniveau am stärksten aus. Weiterhin gilt, dass die Teilnahmequoten mit zunehmendem Grundbildungsniveau steigen. 2014 besuchten etwa drei Fünftel der Personen mit *hohem* Schulabschluss⁴⁹ min. WB-Maßnahme, im *niedrigen* Bildungsbereich sind das lediglich ein Drittel (vgl. ebd., S. 33–34).

Analog hierzu steigt auch die WB-Maßnahme mit steigendem beruflichem Bildungsniveau: So nahmen 2014 67% der Personen mit einem (Fach-)Hochschulabschluss, 66% mit einem Meister bzw. Abschluss an der Fachschule und 47% mit einer abgeschlossenen Lehre bzw. Berufsfachschulabschluss teil (vgl. ebd., S. 34). Eine detaillierte Differenzierung der Fachrichtungen liegt im AES nicht vor. Auch die vorgenommenen Klassifizierung nach ISCED⁵⁰-Level (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2015) bestätigt diese Ergebnisse. Hier liegen Level 5 (Tertiärbereich I) und Level 6 (weiterführende Forschungsprogramme) mit 67% WB-Beteiligung innerhalb der Gruppe insgesamt an der Spitze (vgl. BMBF 2014, S. 34–35).

Die von der MCS analysierten Bildungshintergründe von Coaches zeigen auf, dass nur 31,7% (2013: 33%) der Coaches einen Ausbildungsberuf erlernt und die überwiegende Mehrheit ein Studium absolviert hat. Die meistgenannten Studienrichtungen stellen Wirtschaftswissenschaften mit 27% (2013: 25%), Psychologie mit 23% (2013: 24,8%), Pädagogik mit 19,8% (2013: 17,9%) und Gesellschaftswissenschaften mit 8,2% (2013: 6,2%) dar. Auch gab mehr als ein Viertel (28,8%; 2013: 26,9%) der Befragten an eine therapeutische Zusatzausbildung absolviert zu haben.

Darüber hinaus stellten 85,4% der Coaches heraus, dass sie eine Weiterbildung zum Coach absolviert haben (vgl. Philipps-Universität Marburg 2017, S. 3). Im Vergleich zur Studie im Jahr 2013 mit 72,2% gab es hier einen deutlichen Anstieg von 13,2 Prozentpunkten (vgl. Philipps-Universität Marburg 2013, S. 10). Dies kann darauf hindeuten, dass einer WB zum Coach im Laufe der letzten Jahre mehr Bedeutung zugeschrieben wird. Die Ausbildung der Coaches wird auch von Seiten der Klienten/Klientinnen bzw. Unternehmen noch vor der Berufserfahrung als wichtigstes Kriterium angesehen (auf einer 5-stufigen Skala mit 59% als sehr wichtig und 39,3% als wichtig) (vgl. Philipps-Universität Marburg 2017, S. 11). Insofern wird die Wichtigkeit der WB zum Coach erneut deutlich bestätigt.

(4) Erwerbstätigkeit und beruflicher Status

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die Erwerbstätigkeit sowie der berufliche Status eine entscheidende Rolle für die Weiterbildungsbeteiligung spielen. Schon alleine aus den hohen Werten der Weiterbildungsaktivität (insgesamt) in der betrieblichen WB ist abzuleiten, dass im Mittel 84% der Personen während des Besuchs einer Weiterbildung erwerbstätig (n=2.986) sind. Die restlichen 16% entfallen auf Arbeitslose (mit 4%),

⁴⁹ Dabei wird mit *hoch* ein Bildungsabschluss mit Fachabitur oder darüber, mit *mittel* ein mittlerer Abschluss und mit *niedrig* ein Hauptschulabschluss oder darunter beschrieben (vgl. BMBF 2014, S. 33).

⁵⁰ Die ISCED legt eine noch differenziertere Betrachtung der Bildungslevels an, um einen EU-weiten Vergleich zu ermöglichen.

Nicht-Erwerbstätige (mit 9%) und Personen in einer Ausbildung (mit 2%)⁵¹. Im ersten Segment (n=1.904) sind, wie zu erwarten, 97% der Personen erwerbstätig und 2% in einer Ausbildung. Anders verhält es sich im zweiten Segment (n=447): Demnach nehmen 58% Erwerbstätige, 16% Arbeitslose, 17% Nicht-Erwerbstätige und 2% Personen in einer Ausbildung an individuell berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten teil. Hier liegen keine nennenswerten Veränderungen im Vergleich zur Studie der Vorperiode vor (vgl. BMBF 2014, S. 21–22). Diese Werte bedeuten gleichzeitig auch, dass Weiterbildung bzw. die Möglichkeit zur Weiterbildung strukturell an den Erwerbsstatus gekoppelt ist – betriebliche Weiterbildung inkludiert laut Definition nur jene Personen, welche sich in einem Arbeitsverhältnis befinden, exkludiert demnach Arbeitslose und sonstige Nicht-Erwerbstätige (vgl. hierzu auch Kap. 3.1).

Darüber hinaus ist festzustellen, dass die WB-Beteiligung von Erwerbstätigen in Vollzeit um einiges höher liegt als unter Teilzeit-Beschäftigten. Das korrespondiert mit der Beobachtung, dass Vollzeitbeschäftigte eher an einer betr. WB teilnehmen (vgl. ebd., S. 28). Im beruflichen Status und der WB-Beteiligung werden Unterschiede deutlich: Beamte und Angestellte nehmen mit 64% am häufigsten an WB teil, gefolgt von Selbstständigen mit 53% und Arbeiter/innen mit 44% (vgl. ebd.). Dabei spielt die berufliche Position eine entscheidende Rolle: Je höher die berufliche Stellung ist, desto eher nehmen Personen an WB teil. So nehmen drei Viertel (75%) der Angestellten, Beamten und Arbeiter/innen auf Führungsebene an WB teil, gefolgt von Fachkräften mit 64%. Für speziell betr. WB lässt sich ein ähnliches Bild nachzeichnen: Insgesamt besuchen 69% der Personen auf Führungsebenen und 58% der Fachkräfte Veranstaltungen der betr. WB (vgl. ebd., S. 29–30). Analog dazu deckt sich diese Entwicklung auch mit dem Bruttoeinkommen aus der Berufstätigkeit, wonach die WB-Beteiligung mit steigendem Bruttoeinkommen zunimmt⁵² (vgl. ebd., S. 32).

Auch die Betriebsgröße hat einen Einfluss auf Weiterbildungsaktivität. Danach lässt sich folgender kausaler Zusammenhang erkennen: Je größer der Betrieb, desto höher die Teilnahmequoten an Weiterbildung (vgl. ebd., S. 30–31). Im Hinblick auf die Berufszweige sind ebenfalls Unterschiede feststellbar: Es nehmen 73% der Personen in einem gemeinnützigen Verband, 71% im öffentlichen Dienst und 53% im privatwirtschaftlich Betrieb an WB teil. Aus der Privatwirtschaft alleine sind 57% der Teilnehmenden an Weiterbildungen im Dienstleistungsbereich, 50% im produzierenden Gewerbe und 42% im Handel tätig (vgl. ebd., S. 31). Es ist davon auszugehen, dass der überwiegende Teil der Adressaten/Adressatinnen erwerbstätig ist – und zwar vorrangig mit einer hohen beruflichen Positionierung (Führungs- und Fachkräfte).

Mit den Ergebnissen der MCS soll der Tätigkeitsbereich der in dieser Arbeit untersuchten Adressaten-/Adressatinnengruppe anhand der Vergleichsgruppe der beruflich tätigen Coaches noch genauer spezifiziert werden. Die Befragten setzten sich aus Perso-

⁵¹ 1% der Personen machte keine Angabe.

⁵² Bei Personen mit einem Einkommen über 3000€ nehmen 70% an WB-Aktivität(en) teil, bei Personen unter 450€ nur 40%. Innerhalb der betrieblichen WB ist das Muster noch stärker ausgeprägt: So nehmen 62% der Erwerbstätigen mit einem Einkommen höher als 3000€ an WB teil und nur 24% derjenigen mit einem Einkommen von unter 450€ (vgl. BMBF 2014, S. 32–33).

nen mit folgenden Berufsstruktur zusammen: 47% selbstständig als Freiberufler, 23% selbstständig mit eigenem Unternehmen, 12% vernetzte Einzelanbieter, 8% Beratungsunternehmen, 2% Festangestellte (interne Coaches) und 7% teils Angestellte, teils Selbständige. Dabei ist im Vergleich ein Anstieg der selbstständigen Freiberufler (2009: 40%) feststellbar ((vgl. Philipps-Universität Marburg 2013, S. 14–15)). Diese geben Aufschluss darüber, dass die wenigsten Coaches ausschließlich das Format Coaching anbieten – dieser blieb wie in den Vorjahren konstant bei einem Anteil von nur 8% (vgl. Philipps-Universität Marburg 2017, S. 14). Mehr als 70% der befragten Coaches gaben an, gleichzeitig als Trainer/in tätig zu sein, weitere 53,2% im Bereich Organisationsentwicklung und 46,6% der Befragten in der Unternehmensberatung (Prozess-/ Organisationsberatung). Weitere wichtige Arbeitsfelder sind Supervision (30,2%), Strategie- (23,3%) und HR- bzw. Personalberatung (22%), Mediation (21,7%), Mentoring (15,6%) und Talent-Management (14%). Auch schon in der Studie aus dem Jahr 2013 werden die Formate Training, Tätigkeitsbereiche innerhalb der OE und Prozess-/Organisationsberatung als wichtigste Arbeitsfelder neben dem Coaching beschrieben (vgl. Philipps-Universität Marburg 2013, S. 13–14). Nur 7,7% der Befragten arbeiten zusätzlich im psychotherapeutischen Feld und lediglich 1,1% in der Seelsorge. Das lässt darauf schließen, dass die Mehrheit der Coaches ihre Tätigkeit(en) vor allem im professionellen, betrieblichen bzw. organisationalen Kontext ausüben (vgl. Philipps-Universität Marburg 2017, S. 4).

Darüber hinaus arbeitet die überwiegende Mehrheit mit 91,6% als externe Coaches (als Freiberufler oder selbstständig) und lediglich 3,4% als interne Coaches, die fest bei einem Unternehmen angestellt sind. Weitere 5% der Befragten geben beide Beschäftigungsverhältnisse an (vgl. ebd., S. 5). Auch die Coaching-Studie aus dem Jahr 2013 bestätigt diesen „atomistisch“ (Philipps-Universität Marburg 2013, S. 14) geprägten Markt und differenziert die Felder noch weitergehend aus. Insgesamt ist der Markt durch externe Coaches als Einzelanbieter geprägt.

Hinsichtlich der Berufszweige, in welchen Coaching zum Einsatz kommt, lässt sich ein branchenübergreifendes Bild nachzeichnen, wonach Coaches in sämtlichen organisationalen Strukturen (Profit und Non-Profit) und Branchen/Wirtschaftszweigen tätig sind. Herauszuheben ist in diesem Zusammenhang neben dem Sektor Finanzen, Banken und Versicherungen (14,8%), der Bereich Maschinenbau/Elektrotechnik (13,1%) sowie der Dienstleistungssektor (13,1%) (vgl. Philipps-Universität Marburg 2017, S. 8). Diese Ergebnisse können im Vergleich zu den Vorjahren als konstant angesehen werden (vgl. Philipps-Universität Marburg 2013, S. 24–25).

(5) Weiterbildungskosten und -finanzierung

Im Jahr 2014 erfolgte gemäß dem AES 61% aller Weiterbildungsaktivitäten während der bezahlten Arbeitszeit. Diese Zahl hat sich im Vergleich zu den Vorjahren leicht erhöht (2010 und 2012: 57%). Darüber hinaus fand 5% der Weiterbildungsaktivität während einer „bezahlten Freistellung für Bildungszwecke“ (BMBF 2014, S. 19) statt. Insgesamt wurden im Jahr 2014 für 60% der Weiterbildungsaktivitäten die Kosten von den

Unternehmen übernommen und stieg mit 2% im Vergleich zu der vorhergehenden Studie leicht an (2012: 58%) (vgl. ebd., S. 20).

(6) Sonstiges

Die durchschnittlichen Stundensätze⁵³ sowie die Jahresbruttoumsätze der Coaches⁵⁴ stiegen in den vergangenen Jahren stetig an (vgl. Philipps-Universität Marburg 2017, S. 14–15). Das deutet darauf hin, dass Coaching immer stärker von Unternehmen und Privatpersonen als professionelles Instrument der Personal- und Organisationsentwicklung angesehen wird und diese dazu bereit sind in Coaching zu investieren. Die Nachfrage- und Umsatzentwicklung könnte Personen künftig ebenfalls dazu motivieren eine Weiterbildung zum Coach zu absolvieren, auch wenn gemäß der o.g. Studien persönliche, reflexive und funktionale WB-Motive überwiegen.

Ebenso ist in der MCS von 2013 der regionale Beteiligungsanteil der Befragten angegeben. Demnach stammen bundesweit die meisten Teilnehmenden aus den Bundesländern Nordrhein-Westfalen (18,7%), Bayern (15,6%), gefolgt von Baden-Württemberg mit 13,3% und Hessen mit 11,8%. Die Autoren machen dies an der Wirtschaftsstärke und dem Bevölkerungsanteil dieser Länder fest (vgl. Philipps-Universität Marburg 2013, S. 10–11). Ob in vorliegender Studie jene Ergebnisse bestätigt werden können ist fraglich, da die örtliche Nähe der Weiterbildung und allein die Größe des Standortes Berlin als starker Faktor der Teilnahme an der hier untersuchten WB anzusehen ist (vgl. Bürmann/Frick 2015).

4.4 Zwischenfazit und Synthese

Wie dargestellt, liegen bereits umfangreiche theoretische Grundannahmen und durch Studien geprüfte Erkenntnisse zu den Adressaten/Adressatinnen, beruflichen Entwicklungsphasen und Motivation im Hinblick auf Weiterbildungsaktivitäten vor, welche als Grundlagen für diese Arbeit dienen.

Wird die Adressaten-/Adressatinnenstruktur betrachtet, so geben die Daten des AES und der MCS Hinweise auf die vorliegenden Bewerbungen bei artop für die Weiterbildung zum Coach: Werden die Daten zum Alter aus AES und MCS kombiniert, liegt die Vermutung nahe, dass die meisten Adressaten/Adressatinnen im Alter zwischen 35-44 und 45-54 Jahren sind⁵⁵. Die Annahme stützt sich auf die MCS-Daten, wonach das Durchschnittsalter der Coaches bei 52 Jahren und die gemittelte Berufserfahrung bei 13 Jahren liegt. Dies legt den Schluss nahe, dass ein *Durchschnittscoach* mit etwa 39 Jah-

⁵³ Durchschnittliche Stundensätze der Coaches: 2011: 162,31 €; 2013: 183,06 €, 2015: 214,65 € (vgl. Philipps-Universität Marburg 2017, S. 14–15).

⁵⁴ Durchschnittliche Jahresbruttoumsätze der Coaches: 2011: 29.506,64 €; 2013: 32.088,81 €; 2015: 38.318,24 € (vgl. Philipps-Universität Marburg 2017, S. 14–15).

⁵⁵ Diese Altersgruppen zählt zu jenen der höchsten Teilnahmequoten mit 53% und 42% (vgl. BMBF 2014).

ren⁵⁶ eine Coaching-Weiterbildung absolviert. Zusätzlich wird im MCS angegeben, dass mit 85,4% die Mehrheit an einer WB zum Coach teilgenommen hat.

Bezüglich des Bildungsniveaus ist zu vermuten, dass die Mehrheit der Bewerber/innen bei artop hochqualifizierte Adressaten/Adressatinnen mit einem wissenschaftlichen Hintergrund sind. Die Abschlüsse in den Fächern Wirtschaftswissenschaften, Psychologie, Pädagogik und/oder Gesellschaftswissenschaften müssten laut MCS überwiegen. Hieraus folgt, dass die Stichprobe im Vergleich zur Gesamtbevölkerung eine höhere Erwerbstätigkeitsquote sowie beruflichen Status mitbringt, da höhere berufliche Stellung und Weiterbildungsquote positiv korrelieren.

Die Analyse durch AES und MCS stellten keine Unterschiede in den Geschlechterverhältnisse fest, was mit den vorliegenden Daten für die Weiterbildung zum Coach bei artop überprüft werden soll. Im Bezug auf WB-Finanzierung und regionalem Beteiligungsanteil lassen sich weniger konkrete Ableitungen für die Untersuchung treffen.

Wie bereits Reich-Claassen (2010, S. 214–215, 218–221) beschrieben hat, ist hinsichtlich der WB-Motivation davon auszugehen, dass die vorliegende Adressaten-/Adressatinnengruppe an vorrangig Hochqualifizierten weniger durch Zwang, als durch „persönlicher Lernpräferenzen“ (ebd., S. 214) teilnehmen wollen⁵⁷. Zur Erklärung dieser Motivation können unterschiedliche Modelle herangezogen werden, jedoch wird primär auf die *Erwartungs-Wert-Theorie von Eccles* zurückgegriffen. Aus aktuellen Studien zur WB-Motivation (vgl. Kap. 4.2.3) kristallisieren sich vier Hauptdimensionen heraus: Persönliche, instrumentelle, reflexive und ökonomische Motivation. Nachdem die Mehrheit der Untersuchungen v.a. die ersten drei Dimensionen dominieren, wird auch hier vermutet, dass die ökonomische Dimension den anderen untergeordnet ist. Außerdem führt meist eine Vielzahl von WB-Motiven zur Teilnahme an WB. Dabei geht die vorliegende Arbeit davon aus, dass individuelle Prioritäten innerhalb der WB-Motivation getroffen werden und somit eine Rangfolge von Motivlagen identifizierbar ist.

Im Hinblick auf die beruflichen Entwicklungsphasen wurde mit dem Modell von *Edgar Schein* (vgl. Kap. 4.1.3) eine Grundlage für die Kategorisierung der beruflichen Entwicklung identifiziert. Es gilt dabei zu analysieren, ob je nach beruflicher Entwicklungsphase unterschiedliche WB-Motive vorliegen (Art und Intensität). Kombiniert mit der abgeleiteten Adressaten-/Adressatinnenstruktur für die WB zum Coach liegt die Vermutung nahe, dass diese insbesondere in den Phasen 4 (*Grundausbildung und Sozialisation*), 5 (*Akzeptanz*), 6 (*berufliche Etablierung*), 7 (*Krise/Umbruch/Neuorientierung*), 8 (*Schwung erhalten, wiedergewinnen oder Ausklingenlassen*) und 10 (*Ruhestand*) angestrebt wird, weswegen die anderen Phasen nicht berücksichtigt werden. Dabei werden die Phasen 5

⁵⁶ Aus diesem Grund wird auch die Personengruppe der 25- bis 34-Jährigen, welche im AES die höchste Teilnahmequote an WB aufweist, nicht an erster Stelle erwähnt.

⁵⁷ Laut AES 2014 wurde die Hälfte der Weiterbildungsaktivität aufgrund betrieblicher Anordnung veranlasst. Erst an zweiter Stelle folgt die Weiterbildungsaktivität aus freier, alleiniger Initiative mit 37%. Weitere 13% gaben an, dass die Weiterbildung auf Vorschlag des Vorgesetzten hin initiiert wurde (vgl. BMBF 2014, S. 49). Es ist hinsichtlich der Thematik davon auszugehen, dass eine Weiterbildung zum Coach überwiegend von Personen aktiv und selbstbestimmt begonnen wird, da dies (Freiwilligkeit, Autonomie) u.a. auch eine Voraussetzung für das Lernsetting darstellt.

und 6 zusammengefasst, da im Laufe der Kategorisierung ersichtlich wurde, dass eine trennscharfe Einordnung in diese Phasen kaum möglich ist.

Als analytisches Ergebnis sollen unterschiedliche Weiterbildungstypen unter den Adressaten/Adressatinnen der Weiterbildung zum Coach identifiziert werden. Die Einteilung wird dabei über die Hauptdimensionen der beruflichen Entwicklungsphasen und den überwiegenden WB-Motiven erfolgen (vgl. Kap. 6.4).

5 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen der Untersuchung beschrieben. Hierfür wird in einem ersten Schritt der gewählte Forschungsansatz vorgestellt und anschließend der Feldzugang mit der Beschreibung des Samples erläutert. Als nächstes folgt eine Darstellung der gewählten Erhebungsmethode und des Auswertungsverfahrens. In einer Methodenreflexion soll im Abschluss die Wahl der Erhebungsmethodik reflektiert werden.

5.1 Verschränkung von qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen (Mixed Methods)

Für die vorliegende Untersuchung sind im Hinblick auf den methodischen Zugang zwei unterschiedliche Perspektiven relevant: Werden die Adressaten/Adressatinnen anhand ihrer sozioökonomischen Daten analysiert, so bietet sich i.e.L. ein quantitatives Auswertungsverfahren der deskriptiven Häufigkeitsstatistik nach Bortz/Schuster (2010, S. 137–152) bzw. nach Kuckartz et al. (2013, S. 35–60) an. Hierbei werden Personen anhand mehrerer Merkmale kategorisiert, wobei der Fokus auf der Häufigkeit der beschriebenen Ausprägungen liegt. Die Vorteile liegen darin, dass Strukturdaten gut operationalisierbar sind und es sich um eine strukturierte Methode handelt, wodurch exakt quantifizierbare Ergebnisse möglich sind (vgl. bspw. Hofmann 2008, S. 120–122). Somit lassen sich die Daten direkt mit den Erkenntnissen der AES bzw. der MCS vergleichen und es ist möglich Ableitungen zu ziehen.

Auf der anderen Seite stellen sowohl berufliche Entwicklungsphasen, als auch WB-Motive Forschungsgegenstände dar, bei denen die Analyse der individuellen Aussagen wertvolle zusätzliche Informationen liefert. In diesem Sinne erlauben qualitative Verfahren die vorhandenen Daten „mit einer hohen Tiefendimension und einer großen Kontextfülle zu analysieren und zu interpretieren“ (Miethe/Ecarius/Tervooren 2014, S. 10–11). Auch in den genannten Studien zur WB-Motivation wurde überwiegend mit qualitativen Verfahren gearbeitet (vgl. Kap. 4.2.3). Gleichzeitig sollte aufgrund des großen Stichprobenumfangs (siehe Kap. 5.2) die Auswertung so gestaltet sein, dass die Ergebnisse möglichst den vorher definierten Kategorien (siehe 5.4.3) in quantitativer Form zugeordnet werden können – ein ähnliches Vorgehen wurde bereits im AES 2012 vorgenommen.

Folglich wurden hier mit einem qualitativen und quantitativen Zugang im Rahmen einer verschränkten Analyse die Daten mit unterschiedlichen Forschungsbegründungen und -schwerpunkten ausgewertet. Dieser Vorgang ist im Bereich der angewandten Forschung üblich (vgl. Kuckartz 2014, S. 33) und trifft auch auf die Evaluationsforschung zu.

5.2 Feldzugang und Beschreibung des Samples

(1) Wahl des Untersuchungsfeldes

Für die folgende Untersuchung wurden Daten der Weiterbildungseinrichtung artop – Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin insbes. auf Grundlage von zwei wichtigen Faktoren gewählt:

Zum einen sollte die Auswahl eines professionellen Anbieters einer Weiterbildung zum Coach sichergestellt sein. Wie bereits eingangs erwähnt ist aktuell eine kaum zu überblickende Fülle an Weiterbildungen zum Coach zu verzeichnen. An Professionalität mangelt es, wenn wesentliche Weiterbildungsstandards fehlen (z.B. Wochenendweiterbildungen zum Coach). Die Weiterbildung zum Coach bei artop übertrifft die Standards des Berufsverbandes DBVC (vgl. Rauen 2017d) mit derzeit 204 Ausbildungsstunden über 15 Monate hinweg, fest integrierten Peer-Group-Treffen zur Ausbildungsunterstützung, Supervisionsrunden, Entwicklungsgesprächen und Abschlusskolloquium. Darüber hinaus findet aktuell (Stand: Juni 2017) die Weiterbildung bereits zum 30. Mal statt (30. Curriculum), was als weiteres Qualitätskriterium angesehen werden kann (vgl. artop – Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin 2017c). Zum anderen war durch die eigene Mitarbeit in der Organisation der Zugang zu den Daten gewährleistet bzw. eine enge Kooperation mit dem Leiter der Weiterbildung, Dr. Thomas Bachmann, möglich.

Somit sind für die Wahl des Untersuchungsfeldes ausschlaggebend: die Professionalität des WB-Angebotes und der Feldzugang. Letzteres wird in der Literatur als einer der wichtigsten Faktoren für die Güte emp. Untersuchungen genannt (vgl. z.B. Merkens 2000, S. 288). Dies ist im WB-Feld relevant, weil Daten der berufl./betr. WB schwer zugänglich sind (vgl. Hinrichs 2016, S. 71).

(2) Sample

Das Material, welches für die Analysen herangezogen wird, setzt sich im Wesentlichen aus zwei Quellen zusammen: Anmeldeformular und Lebenslauf, mit denen sich jede/r potentielle Teilnehmer/in für die Weiterbildung zum Coach bei artop bewerben muss (Teilnahmevoraussetzung).

Mit dem Kooperationspartner wurde vereinbart, dass die Stichprobe insgesamt 150 Bewerber/innen für die Weiterbildung zum Coach umfassen soll. Mit diesem hohen Stichprobenumfang ist es sowohl möglich quantitative Aussagen bzgl. der Struktur der Adressaten/Adressatinnen zu treffen, als auch qualitative Analysen zu tätigen. Die Auswahl der Dokumente des Samples erfolgte aufgrund einer bewussten Wahl und ist so-

mit einer nicht-probabilistischen Stichprobe, genauer eine Ad-hoc-Stichprobe (vgl. Bortz/Schuster 2010, S. 82). Bei der Auswahl wurden folgende Kriterien angewendet:

- Es handelt sich um eine anfallende Stichprobe, wobei die letzten 150 aus ca. 850 Datensätze (Zeitraum: ab Juni 2017) analysiert werden.
- Es werden nur jene Datensätze von Personen berücksichtigt, die sich bis einschließlich für das 30. Curriculum (Juni 2017) beworben haben.
- Es werden nur vollständige Datensätze berücksichtigt, d.h. das Anmeldeformular muss komplett ausgefüllt sein und der Lebenslauf muss vorliegen.

Darüber hinaus erfolgt die Auswertung des Samples aus Datenschutzgründen komplett anonymisiert, so dass keine Rückschlüsse auf Einzelpersonen gezogen werden können.

5.3 Erhebungsmethode

Als Erhebungsmethode wird die Dokumentenanalyse gewählt. Sie zählt zu den Analysemethoden, die mit zu den „ältesten wissenschaftlichen Instrumenten“ (Schmidt 2017, S. 2) gehört. Es handelt sich dabei um eine qualitative und/oder quantitative Auswertung von Materialien bzw. Dokumenten, welche „nicht zu Forschungszwecken und ohne die Beteiligung oder Intervention der Forschenden entstanden sind“ (Salheiser 2014, S. 813).

Neben dem leichten Zugang zu den Daten besteht ein weiterer Vorteil in der Methode, dass Problematiken der Forscher/innen-Feld-Interaktion ausgeschlossen werden (non-reaktives Verfahren), wie z.B. gegenseitige Beeinflussung während des Erhebungsprozesses oder Störungen im Ablauf (z.B. Unterbrechungen) (vgl. Schmidt 2017, S. 3). Auch im Sinne einer effizienten und ertragreichen Forschung ist es lohnenswert, „den Einsatz von Dokumentenanalysen systematisch in Betracht zu ziehen“ (ebd., S. 2).

Das entscheidende Element für die Wahl dieser Untersuchungsmethode ist durch die Tatsache gekennzeichnet, dass die Daten ohnehin im Rahmen des Bewerbungsprozesses von artop erhoben und nun zum ersten Mal für eine tiefergehende Untersuchung der Adressaten/Adressatinnen analysiert werden.

Folgende drei zentrale Forschungsaspekte sollen in der Dokumentenanalyse überprüft werden:

- a) Innerhalb eines Anmeldeformulars legen die Bewerber/innen im Vorfeld dar, warum sie eine Weiterbildung zum Coach beginnen möchten. Dies erfolgte anhand folgender Fragen:
 - Welches Ziel verfolgen Sie mit der Teilnahme an dieser Ausbildung?
 - Welche Vorerfahrungen haben Sie bisher im Bereich Coaching gemacht (als Teilnehmer oder als Coach)?
 - Wo sehen Sie Ihre zukünftigen Einsatzgebiete als Coach?

Damit sollen relevante WB-Motive sowie berufliche Entwicklungsphasen identifiziert werden.

- b) Sowohl über das Anmeldeformular, als auch über den Lebenslauf werden Strukturdaten zur Beschreibung der Adressaten/Adressatinnen erhoben.
- c) Damit Schlüsse hinsichtlich der beruflichen Entwicklungsphasen gezogen werden können, wird eine Kombination dieser beiden Dokumente gewählt.

5.4 Auswertungsverfahren

Für die Auswertung der Daten werden Verfahren der Häufigkeitsstatistik (quantitativ) und die strukturierende Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (qualitativ) genutzt, welche im Folgenden beschrieben werden.

5.4.1 Kategoriale Auswertung nach der Häufigkeitsstatistik

Bei der kategorialen Auswertung werden Aussagen der Dokumente nach bestimmten Gesichtspunkten gesammelt, welche Rückschlüsse auf wesentliche Merkmale liefern. Die Auswertung beginnt mit der Eingabe in eine Datenmatrix (via SPSS), die die Darstellung in Form von Häufigkeitstabellen ermöglicht und mit der statistischen Analyse endet (vgl. Kuckartz et al. 2013, S. 35–36).

5.4.2 Strukturierende Inhaltsanalyse in Anlehnung an Philipp Mayring

Die qualitative Technik der Strukturierung des inhaltsanalytischen Verfahrens in Anlehnung an Philipp Mayring (1994, S. 169–172) wird auch bei der Analyse von Dokumenten am häufigsten angewendet (vgl. Mayring/Fenzl 2014, S. 543). Eine strukturierte Auswertungsmethode ist bei dieser Untersuchung wichtig, da u.a. „die Sprache der Dokumente [...] den Konventionen und der Logik des sozialen Kontextes“ (Salheiser 2014, S. 817) unterliegen. Dadurch wird eine Übersetzung bzw. Operationalisierung der Daten in Kategorien notwendig. Bei der strukturierenden Inhaltsanalyse ist kennzeichnend, dass es sich um „deduktive Kategorienanwendungen [Herv. n. übern.] [handelt; S. St.], bei denen das Kategoriensystem vorab theoriegeleitet entwickelt und dann an den Text herangetragen wird“ (Mayring/Fenzl 2014, S. 548). Durch dieses Vorgehen ist es auch möglich Kategoriehäufigkeiten statistisch zu analysieren.

Der Ablauf der strukturierenden Inhaltsanalyse erfolgt in zwei wesentlichen Schritten: Zunächst werden aus bisheriger Empirie bzw. Theorie Kategorien deduktiv entwickelt und einzelne Passagen des Textes diesen zugeordnet. Im zweiten Schritt erfolgt die umfassende Analyse des Textes anhand der Kategorien (vgl. ebd., S. 544). In vorliegender Untersuchung wird eine einfache Kategorienliste mit nominalem Skalenniveau verwendet. Das „stark regelgeleitete“ (ebd., S. 543) Vorgehen wird anhand der systematischen Erstellung eines Kodierleitfadens deutlich: Hierbei wird jede Kategorie zunächst definiert, Ankerbeispiele genannt und Regeln zur Abgrenzung zu anderen Kategorien aufgestellt (vgl. ebd., S. 548). Dieser Leitfaden wird in einer Pilotphase an das Material herangetragen, angepasst und zirkulär verfeinert. Im Anschluss erfolgt eine

konstante Auswertung anhand dieser Regeln (vgl. ebd., S. 546). Ein detaillierter Ablauf ist u.a. bei Mayring/Fenzel (2014, S. 550) zu finden.

5.4.3 Entwicklung der Kategoriensysteme

Im Folgenden werden die Kategoriensysteme dargestellt, welche deduktiv aus der eingangs dargestellten Theorie und Empirie abgeleitet wurden. Je nach Untersuchungsgegenstand wird entsprechend eine eigene Kategorisierung vorgenommen.

(1) Strukturdaten der Adressaten/Adressatinnen

In Anlehnung an die MCS (vgl. Philipps-Universität Marburg 2013, 10; 25), dem AES (vgl. BIBB 2017; BMBF 2014) sowie des ISCO-8⁵⁸ (vgl. Züll 2015, S. 3) wurde ein Kategoriensystem entwickelt, welches für die Beschreibung der Adressaten/Adressatinnen verwendet wird. Fast alle Kategorien sind nominalskaliert, eine detaillierte Beschreibung ist in Tab. 14 (siehe Anhang) zu finden.

(2) Weiterbildungsmotivation

Bei der Kategorisierung von WB-Motivation wurde auf die Erkenntnisse der im Kap. 4.2.3 beschriebenen Untersuchungen zurückgegriffen. Das Raster der Studie von Fleige (2015) wurde übernommen und die Motive in vier Hauptkategorien einsortiert (vgl. Tab. 13 im Anhang): Persönliche, instrumentelle, ökonomische und reflexive WB-Motive. Unter jeder Hauptkategorie wurden eine Reihe von Subkategorien definiert, die die Ergebnisse ausdifferenzieren sollen.

In einer Pilotphase wurde das deduktive Kategoriensystem anhand der ersten zehn Personen der Stichprobe überprüft. Dabei wurde deutlich, dass ökonomische WB-Motive zwar vereinzelt genannt werden, diese allerdings lediglich als Subkategorien auftreten und nicht überwiegen. Aus diesem Grund wurde das Grobraster von ebd. (2015) angepasst und auf drei Hauptkategorien eingegrenzt⁵⁹. Die ökonomische Subdimension wurden in die Kategorie instrumentelle WB-Motive (WMB_IN) integriert. Darüber hinaus wurde eine weitere induktive Schärfung der Subkategorien am Material vorgenommen, wodurch eine präzisere Definition der Kategorien entstand.

⁵⁸ Die Abkürzung steht für International Standard Classification of Occupations.

⁵⁹ Gründe für das stärkere Auftreten der ökonomischen WB-Motivation bei Fleige können bspw. in der zahlenmäßig stark beschränkten Zielgruppe der Studie (Personen eines laufenden Kurses in einer Handwerkskammer) liegen - letztendlich kann dieser Sachverhalt allerdings nicht aufgeklärt werden, da es aufgrund der Methodenwahl nicht möglich war die Adressaten/Adressatinnen hierzu explizit zu befragen.

Es handelt sich also um folgende Hauptkategorien:

WBM_PE	Persönliche Weiterbildungsmotive
WBM_IN	Instrumentelle Weiterbildungsmotive
WBM_RE	Reflexive Weiterbildungsmotive

Eine detaillierte Auflistung des Kodierleitfadens ist in Tab. 15 (siehe Anhang) zu finden.

(3) Berufliche Entwicklungsphasen

Für die Kategorisierung der beruflichen Entwicklungsphasen wird das theoretische Konzept von Edgar Schein herangezogen. Die Phasen der Karriereentwicklung werden als einzelne Kategorien betrachtet. Über die von Schein vorgenommene Beschreibung der jeweiligen Phase soll die Einordnung von einzelnen Textpassagen erleichtert werden. Wie bereits in Kap. 4.4 dargestellt werden dabei folgende Phasen ausgewählt:

PBE_1	Grundausbildung und Sozialisation
PBE_2	Akzeptanz & Berufliche Etablierung
PBE_3	Krise/Umbruch/Neuorientierung
PBE_4	Schwung erhalten, wiedergewinnen oder Ausklingenlassen
PBE_5	Ruhestand

Die Tab. 16 (siehe Anhang) stellt den Kodierleitfaden mit einem Überblick der Phasen dar.

5.5 Methodenreflexion

Die Dokumentenanalyse mit den Auswertungsmethoden der deskriptiven Häufigkeitsstatistik und der strukturierenden Inhaltsanalyse hat sich für die Untersuchung als geeignet erwiesen, um zum einen Fakten herauszufiltern (Strukturdaten) und zum anderen zu einer strukturierten Sortierung der Inhalte (Reduktion) zu gelangen, mit denen wesentliche Aussagen über das Feld getroffen werden können.

Problematischer Sachverhalt der Methode ist, dass dabei vorausgesetzt wird, dass die Personen die relevanten Faktoren, anhand welcher Schlüsse für Motivlagen und Entwicklungsphasen gezogen werden sollen, von sich aus benennen (vgl. Behringer 1999, S. 80), d.h. alle relevanten Informationen sollen bereits vor der Auswertung abgefragt sein. Hieraus könnte sich die Problematik ergeben, dass die Daten nicht vollständig vorliegen bzw. nicht passend zur Forschungsfrage sind. Weiterhin gibt es nach der Informationensammlung i.d.R. keine Möglichkeit (weitere) Sachverhalte zu erfragen bzw. zu klären. Dies hat zur Folge, dass der Interpretation der auswertenden Person viel Freiheit gegeben wird, wodurch unvollständige Analysen gemacht werden könnten. Durch eine stark gerichtete Kategorienbildung könnten außerdem inhaltliche Nuancen verloren gehen (z.B. Interpretation des Sprachstils bzw. des Vokabulars) (vgl. Salheiser 2014, S.

815), da Dokumente nur einen „Ausschnitt (subjektiv wahrgenommener) sozialer Wirklichkeit wiedergeben“ (ebd., S. 819). Zudem waren ein Teil der Dokumente nicht vollständig (nicht alle Fragen des Anmeldebogens beantwortet) oder auch nicht mehr vorhanden (von der Organisation entsorgt).

Darüber hinaus gelten qualitative Analysen als angreifbar, da trotz systematischen Vorgehens eine intersubjektive Überprüfung und Rekonstruktion der Ergebnisse schlecht möglich ist. Eine realisierbare Auflösung dieser Kritik würde das Einsetzen eines sich gegenseitig kontrollierenden Teams an Forscher/innen erzeugen, welches allerdings mit höheren Kosten verbunden wäre. Aus diesem Grund wurden die qualitativen Daten zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten überprüft und z.T. Schärfungen vorgenommen.

Nachdem bei der Untersuchung eine nicht-probabilistische Ad-hoc-Stichprobe gezogen wurde, ist diese ebenso für eine umfangreiche, interferenzstatistische Auswertung eher ungeeignet, da die Auswahl bewusst erfolgte (vgl. Bortz/Schuster 2010, S. 82). In diesem Sinne ist auch eine wahrheitsgetreue „Generalisierbarkeit [...] von höchst fraglichem Wert“ (ebd.). Somit können i.e.L. deskriptive Aussagen hinsichtlich dieser Weiterbildung getroffen werden.

Über die hohe Stichprobenwahl (mit $n=150$) und einer breiteren Auswahl, welche sich nicht nur auf die Teilnehmer/innen der Weiterbildung, sondern auch auf nicht-teilnehmende Bewerber/innen⁶⁰ fokussiert, soll ein umfassenderes Bild gewonnen werden. Dadurch erscheint eine Generalisierbarkeit wahrscheinlicher. Auch kann der Auswahlparameter (n = die letzten 150 Bewerber/innen) als zufällige Auswahl bewertet werden.

6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung der Bewerber/innen für die Weiterbildung zum Coach bei artop dargestellt. Hierbei werden im ersten Schritt die Strukturdaten, identifizierte WB-Motive und beruflichen Entwicklungsphasen der Personen beschrieben, mit bisherigen Forschungsergebnissen verglichen und mögliche Interpretationen vorgenommen. Im zweiten Schritt sollen über eine emp. begründete Typenbildung unterschiedliche Weiterbildungstypen anhand der Variablen WB-Motive und berufliche Entwicklungsphasen identifiziert und charakterisiert werden.

6.1 Ergebnisse zu den Strukturdaten der Adressaten/Adressatinnen

Die Erhebung und Auswertung der Strukturdaten erfolgte analog zum Vorgehen des AES (vgl. BMBF 2014). Die Darstellung wird gemäß Kap. 4.3.2 übernommen bzw. fortgesetzt.

⁶⁰ Im Falle einer Nicht-Teilnahme an der Weiterbildung liegen unterschiedliche Begründungen vor. Hierbei sind u.a. zu nennen: Bewerber/in hat bereits eine andere Weiterbildung gefunden, private Gründe (Umzug, finanzielle Situation), keine Rückmeldung des/der Bewerber/in, keine Passung des/der Bewerber/in zur Weiterbildung.

6.1.1 Weiterbildungssegment

Hinsichtlich der Weiterbildungssegmente ist kein eindeutig-ausdifferenziertes Ergebnis feststellbar. Zwar haben (fast) alle Personen Angaben zur Weiterbildungsfinanzierung gemacht, jedoch wurde die zeitliche Lage der Weiterbildung oftmals nicht explizit angegeben (d.h. ob während der bezahlten Arbeitszeit oder im Urlaub). Dennoch lässt sich aufgrund der überwiegend instrumentellen WB-Motive, kombiniert mit dem Zeitpunkt der Weiterbildung und Finanzierung der Adressaten/Adressatinnen⁶¹, die Aussage treffen, dass die Mehrzahl der Weiterbildungsaktivität in Segment 1 (betriebliche Weiterbildung) und Segment 2 (individuell berufsbezogene Weiterbildung) zu verzeichnen ist (125 Personen, d.h. 83,3%)⁶². Die restlichen 25 Personen (16,7%) lassen sich den Ausführungen nach in das dritte Segment (allgemeine EB/WB) einordnen. Im Vergleich der artop-Daten zu den Daten des AES sind also keine bzw. nur geringfügige Unterschiede erkennbar.

6.1.2 Altersstruktur und Geschlecht

Das Durchschnittsalter der Adressaten/Adressatinnen der Weiterbildung zum Coach bei artop liegt bei 39 (38,85) Jahren ($s=7,812$) mit einer Altersspanne von 25-66 Jahren. Mit einem Anteil von 42,7% (64 Personen) der Stichprobe ist die Gruppe der 35-44-Jährigen am stärksten vertreten, gefolgt von der Gruppe der 25-34-Jährigen mit einem Anteil von 35,3% (53 Personen). Der Gruppe der 45-54-Jährigen können 25 Personen (17,3%) zugeordnet werden. Die Gruppe der 55-64-Jährigen repräsentiert mit 4% (6 Personen) einen sehr geringen Anteil. Nur eine Person war zum Zeitpunkt der Bewerbung über 64 Jahre alt. Die Gruppe der unter 25-Jährigen ist nicht vertreten (vgl. Tab. 2). Der höhere Anteil der zweiten Gruppe (35-44-Jährige) im Vergleich zu den Daten des AES ist insofern nicht verwunderlich, als dass als Teilnahmevoraussetzung der Weiterbildung zum Coach von artop explizit umfassende, mehrjährige Berufserfahrung gefordert wird. Darüber hinaus wird ein Mindestalter von ca. 30 Jahren empfohlen (vgl. artop – Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin 2017a; 2017b, S. 17). Dieser Sachverhalt wurde ebenso aus der Analyse der Daten der MCS deutlich, was die vorliegenden Erkenntnisse bestätigt.

Ferner ist es bemerkenswert, dass die vierte Gruppe (55-64-Jährigen) mit einem Anteil von 3,9% innerhalb der Stichprobe nur schwach vertreten ist – dies könnte einen wichtigen Ansatzpunkt für das künftige Weiterbildungsmarketing sein – insbesondere vor dem Hintergrund, dass der AES in dieser Altersspanne über die Jahre hinweg ein steigendes Weiterbildungsniveau beobachtet (vgl. BMBF 2014, S. 37–38). Weiterhin spiegelt das Durchschnittsalter von 39 Jahren den aus der MCS abgeleiteten Wert wider.

⁶¹ Diese Erkenntnisse wurden mittels einer Kombination der Kreuztabellen Finanzierung*zeitliche Lage, zeitliche Lage der WB*überwiegende WB-Motive und Finanzierung der WB*überwiegende WB-Motive gezogen.

⁶² Es ist mit Sicherheit feststellbar, dass sich dem ersten Segment 44 Personen (29,3 %) und dem zweiten Segment 9 Personen (6%) zuordnen lassen. Wie sich die übrigen 25 Personen in die beiden Segmente aufteilen, lässt sich nicht abschließend klären.

Altersgruppe	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
25-34-Jährigen	53	35,3	35,3	35,3
35-44-Jährigen	64	42,7	42,7	78,0
45-54-Jährigen	26	17,3	17,3	95,3
55-64-Jährigen	6	4,0	4,0	99,3
über 64-Jährigen	1	,7	,7	100,0
Σ	150	100,0	100,0	

Tab. 2 Alterstruktur (gruppiert)

Im Hinblick auf Geschlechterspezifika (vgl. Tab. 3) lässt sich ein interessantes Bild nachzeichnen: Entgegen den Erwartungen der Vergleichsstudien⁶³, dass das Verhältnis zwischen Männern und Frauen, welche an der Weiterbildung teilnehmen, ausgeglichen ist, weicht die vorliegende Stichprobe hiervon ab: Von den insgesamt 150 Personen ist der Anteil an Männern mit einem Wert von 51 Personen (=34%) im Vergleich zum Anteil der Frauen mit 99 Personen (=66%) deutlich geringer. Dies könnte verschiedene Gründe haben: Entweder wird der WB-Anbieter artop aufgrund unterschiedlicher Mechanismen (z.B. WB-Marketing, Dozierende, u.a.) stärker von Frauen statt von Männern bevorzugt und/oder das Interesse, sich als Coach weiterzubilden, ist bei Frauen stärker ausgeprägt. Außerdem ist generell der Anteil an Frauen im HR-Bereich höher (vgl. Gorges 2015a).

Geschlecht	Häufigkeit	Prozent
männlich	51	34,0
weiblich	99	66,0
Σ	150	100,0

Tab. 3 Geschlechterverhältnisse

Ebenso wird hinsichtlich der WB-Motive deutlich, dass neben dem individuellen Anspruch/Ziel, zukünftig als Coach tätig zu werden, vielfältige weitere Nutzenerwartungen vorliegen (u.a. Stärkung der Führungskompetenz, Erhöhung der Reflexionsfähigkeit, usw.). Deswegen kann hier keine endgültige Aussage getroffen werden, wie viel Prozent der Personen nach bzw. während der WB als Coach arbeiten – dies stellt eine interessante Ausgangsbasis für mögliche Anschlussforschungen dar.

⁶³ Erfolgt auf Grundlage der Daten des AES 2014 und der MCS 2017. Gemäß des AES liegt der Anteil der Weiterbildungsteilnahme ausgehend von der Grundgesamtheit bei Männern/Frauen jeweils bei ca. 50% (vgl. BMBF 2014, S. 37–38). Der Anteil der praktizierenden Coaches liegt im Jahr 2017 bei Frauen bei 51%, der von Männern bei 49% (vgl. Philipps-Universität Marburg 2017, S. 3).

6.1.3 Bildungsniveau und Qualifikation

Bei der Analyse der Adressaten-/Adressatinnenstruktur nach Bildungsniveau stellt sich heraus, dass die überwiegende Mehrheit mit 71,3% (107 Personen) über einen Master/Diplom-/Magister- oder gleichwertigen⁶⁴ Abschluss verfügt. Weitere 12% (18 Personen) können ein abgeschlossenes Promotionsstudium vorweisen. Die restlichen 16,7% teilen sich in die Personengruppe mit Bachelor- oder gleichwertigem Abschluss mit 8,7% (13 Personen), Berufsausbildung mit 4,7% (7 Personen) und Fachschule oder Meister mit 2,7% (4 Personen) auf. Nur eine Person gab das Abitur als höchsten Bildungsabschluss an (vgl. Abb. 7). Folglich verfügen mit 92% die Mehrheit der Adressaten/Adressatinnen über einen Hochschulabschluss (Uni oder FH). Die besonders große Anzahl ist damit zu erklären, dass ein Hochschulabschluss von artop als Teilnahmebedingung vorausgesetzt wird⁶⁵ (vgl. artop – Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin 2017b, S. 17).

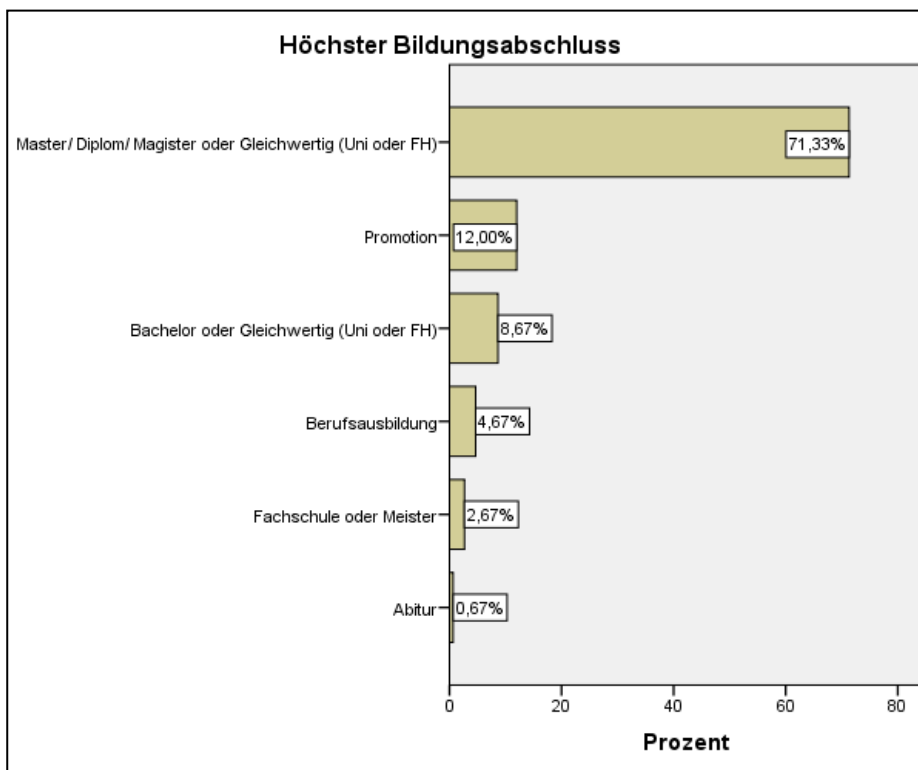


Abb. 7 Höchster Bildungsabschluss der Adressaten/Adressatinnen

Das AES trifft die Aussage, dass die Weiterbildungsteilnahme mit steigendem beruflichen Bildungsniveau wächst (vgl. BMBF 2014, S. 33–34), was die vorliegenden Ergebnisse bestätigen. Ein direkter Vergleich der artop-Daten mit denen der MCS erweist sich als schwierig, da Letztere bei den Angaben zu Ausbildungshintergründen Mehrfachnennungen zugelassen haben. Dennoch wird deutlich, dass auch die Mehrheit der be-

⁶⁴ Hierunter fallen z.B. auch Staatsexamen (Jura, Lehramt).

⁶⁵ Jedoch können im Einzelfall auch andere Personen an der WB teilnehmen.

fragten Coaches einen Hochschulabschluss vorweisen (vgl. Philipps-Universität Marburg 2017, S. 3).

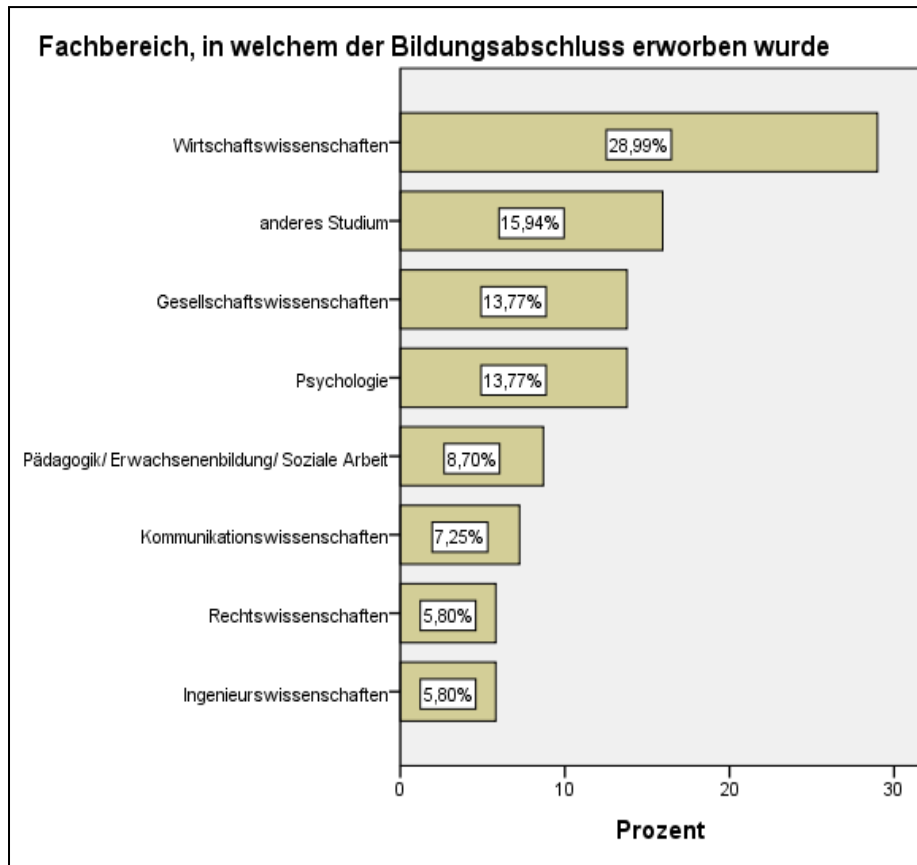


Abb. 8 Bildungsabschluss, Fachbereich

Bezüglich der Fachbereiche, in denen die Bildungsabschlüsse erworben wurden, lässt sich ein sehr differenziertes Bild nachzeichnen. Von den 138 Personen mit Hochschulabschluss haben 29% (40 Personen) diesen im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften erlangt, gefolgt von Psychologie sowie gesellschaftswissenschaftlichen Studiengängen mit jeweils 13,8% (jeweils 19 Personen). Darauf folgen die Fachbereiche Pädagogik/Erwachsenenbildung/Soziale Arbeit mit 8,7% (12 Personen), Kommunikationswissenschaften mit 7,2% (10 Personen) sowie Ingenieurs- und Rechtswissenschaften mit jeweils 5,8% (jeweils 8 Personen). Die restlichen 15,9% (22 Personen) haben den Abschluss in einem anderen Studienfach erworben (vgl. Abb. 8). Analog zur MCS nehmen Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften, Psychologie, pädagogische Studiengänge und Kommunikationswissenschaften einen herausragenden Stellenwert ein.

Zusatzweiterbildungen	N	Prozent	Prozent der Fälle
Projektmanagement	31	26,7%	43,1%
Führungskräftetraining	21	18,1%	29,2%
Training	12	10,3%	16,7%
Changemanagement	11	9,5%	15,3%
Moderation	10	8,6%	13,9%
Mediation	7	6,0%	9,7%
Organisationsberatung	6	5,2%	8,3%
NLP-Weiterbildung	6	5,2%	8,3%
Therapeutische Zusatzweiterbildung	4	3,4%	5,6%
betriebswirtschaftliche Weiterbildung	4	3,4%	5,6%
Supervision	3	2,6%	4,2%
Design Thinking	1	0,9%	1,4%
Σ	116	100,0%*	161,1%*

* geringfügige Abweichung aufgrund von Rundungen

Tab. 4 Zusätzlich absolvierte Weiterbildungen

Im Hinblick auf Zusatzweiterbildungen lässt sich die Aussage treffen, dass insgesamt knapp die Hälfte der Personen (48%, n=72) zum Zeitpunkt der Weiterbildung mindestens eine weitere Weiterbildung abgeschlossen hatten (vgl. Tab. 4). Von den genannten Weiterbildungen insgesamt (n=116) liegt die Weiterbildung Projektmanagement mit 26,7% (n=31) an der Spitze, gefolgt vom Führungskräftetraining mit 18,1% (n=21), der Weiterbildung zum/zur Trainer/in mit 10,3% (n=12), Changemanagement mit 9,5% (n=11), Moderation mit 8,6% (n=10) und Mediation mit 6% (n=7). Alle weiteren genannten Weiterbildungen liegen unter bzw. auf der 5%-Marke.

6.1.4 Erwerbstätigkeit und beruflicher Status

Bei der Analyse des Erwerbsstatus fällt auf, dass 93,3% der Personen (n=140) zum Zeitpunkt der Weiterbildung erwerbstätig waren. Die restlichen Prozentpunkte entfallen auf Arbeitslose mit 3,3% (n=5), Personen in Elternzeit mit 2,7%⁶⁶ (n=4) sowie einer Person im Ruhestand (0,7%). Dies deckt sich mit dem AES 2014: Auch hier war die Mehrzahl der Personen während der Weiterbildungsaktivität erwerbstätig (84%). Auch die übrigen Daten entsprechen den im AES wiedergegebenen Anteilen, weswegen kei-

⁶⁶ Wovon sich eine Person zum Zeitpunkt der Bewerbung in keinem direkten Anstellungsverhältnis befand.

ne nennenswerten Besonderheiten vorliegen und infolge mit den Erwartungen übereinstimmen.

Die Gruppe der Erwerbstätigen⁶⁷ teilt sich auf in 88,2% Angestellte/Beamte und 11,8% Selbstständige, welche mit einem Anteil von 70,8% überwiegend in Wirtschaftsbetrieben arbeiten, gefolgt vom öffentlichen Dienst mit 20,1% sowie gemeinnützigen Organisationen mit 9%. Hier sind im Hinblick auf die Daten des AES die größten Divergenzen festzustellen. Bei der Betrachtung der beruflichen Positionierung geht hervor, dass mit 64% (96 Personen) Fachkräfte am stärksten vertreten sind. Personen mit Führungsaufgaben repräsentieren 32% (48 Personen) der Fälle.

Werden die Branchen fokussiert, so lässt sich ein sehr stark ausdifferenziertes Bild nachzeichnen.

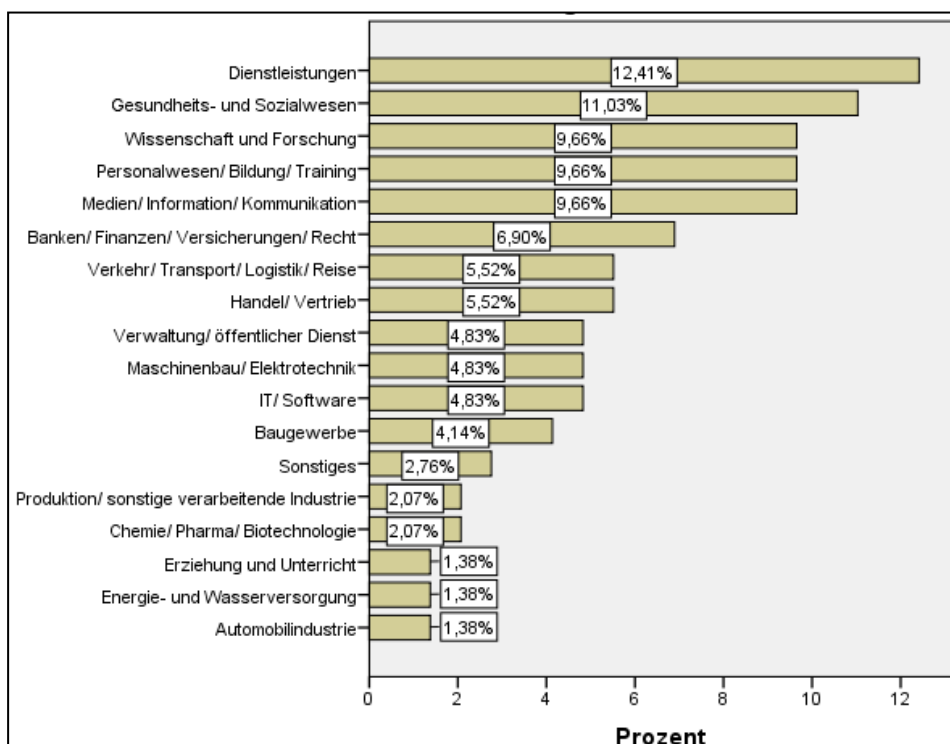


Abb. 9 Branche des aktuellen Tätigkeitsfeldes

Dabei sind die meisten Adressaten/Adressatinnen im Dienstleistungssektor tätig (12,4%), gefolgt vom Gesundheits- und Sozialwesen (11%) sowie Personalwesen/Bildung/Training, Wissenschaft/Forschung und Medien/Information/Kommunikation mit jeweils 9,7% (vgl. Abb. 9). Diese hohe Vielfalt wird auch durch die Daten der MCS bestätigt. Dabei sind die Personen mit einem Anteil von 36,7% am stärksten aus der Funktionseinheit Personalwesen/-entwicklung/Bildung/Training vertreten. Es folgen mit über 20 Prozentpunkten Abstand die Bereiche Geschäftsführung/Management mit 12,7% und Beratung mit 10% (Tab. 5). Diese Verteilung spiegelt die Zielgruppendefinition der Weiterbildung zum Coach von artop wieder (vgl. artop – Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin 2017a, S. 14).

⁶⁷ Unter den Erwerbstätigen sind auch die drei Personen in Elternzeit zu finden.

Berufliche Tätigkeit	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
Personalwesen/-entwicklung/Bildung/Training	55	36,7	36,7
Geschäftsführung/Management	19	12,7	49,4
Beratung	15	10,0	59,4
Marketing/Kommunikation	11	7,3	66,7
Wissenschaft/Forschung	9	6,0	72,7
Administration/Sekretariat/Sachbearbeitung	7	4,7	77,4
Recht	5	3,3	80,3
Vertrieb und Verkauf	5	3,3	84
Sonstiges	4	2,7	86,7
Arbeitslos	4	2,7	89,4
IT-Sektor/Software-/Hardwareentwicklung	4	2,7	92,1
Ärzte	3	2,0	94,1
Design/Gestaltung/Architektur/Kunst/Kultur	2	1,3	95,4
Pflege/Therapie/Assistenz	2	1,3	96,7
Ingenieure/technische Berufe	2	1,3	98
Ehrenamt	1	,7	98,7
Sozialwesen/Sozialarbeit	1	,7	99,3*
Erziehung/Unterricht	1	,7	100
Σ	150	100,0*	

* geringfügige Abweichung aufgrund von Rundungen

Tab. 5 Aktuelle berufliche Tätigkeit

Eine explizite Aufschlüsselung, ob die Adressaten/Adressatinnen parallel weitere Formate (wie z.B. Training, Mediation, Moderation) anbieten, war den Datensätzen nicht zu entnehmen.

6.1.5 Weiterbildungskosten und -finanzierung

Hinsichtlich der Finanzierung der Weiterbildung gaben 130 Personen (86,7%) an die Kosten vollständig privat zu übernehmen. Lediglich 19 Personen (12,7%) nannten, dass der Betrieb die Weiterbildung vollständig bzw. teilweise finanziert. Nur eine Person machte hierzu keine Angaben. Aufgrund der hohen Kosten der WB (8.400€/Privat-zahlende, 10.500€/Unternehmen) (vgl. ebd., S. 15) ist davon auszugehen, dass indivi-

duell-intrinsische Motive eine herausragende Rolle für die Weiterbildung zum Coach spielen.

6.1.6 Wohnort

Bezüglich des Wohnortes der Adressaten/Adressatinnen zum Zeitpunkt der Bewerbung ist festzustellen, dass die überwiegende Mehrheit (n=146) aus Deutschland stammt und zwar mit 69,9% aus Berlin. Mit über 60% Abstand folgt NRW auf Rang zwei (6,8%). Die weiteren vierzehn Bundesländer sind mit Anteilen unter 5% vertreten. Von den 102 Personen aus Berlin stammt knapp ein Drittel (30,4%) aus Pankow – also aus unmittelbar örtlicher Nähe zur Weiterbildungsinstitution. Weitere 14,7% entfallen auf Charlottenburg-Wilmersdorf, gefolgt von Steglitz-Zehlendorf und Friedrichshain-Kreuzberg mit jeweils 11,8%, Neukölln mit 9,8%, Tempelhof-Schöneberg mit 7,8% und Mitte mit 6,9%. Die weiteren genannten Viertel liegen unter einem Wert von 5%. Diese Ergebnisse bestätigen erneut, dass die örtliche Nähe der Weiterbildungsinstitution als starker Einflussfaktor für Weiterbildungsbeteiligung anzusehen ist (vgl. hierzu auch Bürmann/Frick 2015).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Strukturdaten in vielen Fällen mit denen der Vergleichsstudien AES und MCS übereinstimmen. Hingegen sind Unterschiede bei den Geschlechterverhältnissen, beim Bildungsniveau, im beruflichen Sektor, bei der Finanzierung und dem Wohnort vorzufinden.

6.2 Ergebnisse zu den Weiterbildungsmotiven

Die Weiterbildungsmotive wurden bei jeder Person qualitativ-inhaltsanalytisch erfasst und anschließend via SPSS quantitativ abgebildet. Dabei wurden zwei Grunddifferenzierungen vorgenommen: Erstens beschreibt die überwiegende WB-Motivation der Person, den hauptsächlichen Antreiber (persönlich, instrumentell oder reflexiv), sich auf eine Weiterbildung zum Coach zu bewerben. Dieser wurde mittels einer qualitativen Gewichtung der Dimension identifiziert. Darüber hinaus wurden die Weiterbildungsmotive in den einzelnen Subkategorien erfasst, um ein dezidiertes Bild der Motivationsstruktur zu erhalten⁶⁸.

⁶⁸ Hierbei gilt: Auch wenn bei einer Person bspw. als überwiegende WB-Motivation die Instrumentelle identifiziert wurde, ist es gleichzeitig möglich, dass reflexive und/oder persönliche Subkategorien genannt wurden.

Abb. 10 Überwiegende Weiterbildungsmotive

Bei der Analyse wurde deutlich, dass die instrumentelle WB-Motivation mit 76% an der Spitze liegt. Die weiteren 24% teilen sich in überwiegend persönliche WB-Motivation (18%) und überwiegend reflexive WB-Motivation (6%) auf (vgl. Abb. 10). Es ist einleuchtend, dass die instrumentelle WB-Motivation mit Abstand überwiegt (n=114), da mit der WB zum Coach ein klarer beruflicher Bezug vorliegt und die zu investierenden zeitlichen und monetären Ressourcen recht hoch sind (vgl. hierzu auch Fleige 2015, S. 195). Auch bei der umfassenden Untersuchung von Reich-Claassen (2010) wird hinsichtlich der Verwertung/Nutzens der Weiterbildung auf instrumenteller Dimension die höchste Relevanz festgestellt (vgl. ebd., S. 204). Tippelt et al. (2008, S. 30–31) kommen zu einem ähnlichen Schluss.

Insgesamt wurden bei allen untersuchten Personen vierzehn unterschiedliche WB-Motive identifiziert – somit fand der gebildete Kategorienkatalog (mit 15 Kategorien) fast vollständige Anwendung⁶⁹. Bei der qualitativen Analyse der 150 Fälle wurden insgesamt 494 WB-Motive festgestellt. Dabei ist ein großes Spektrum an Nennungen zu konstatieren, welche von zwei bis sieben WB-Motiven pro Person reicht. Generell lässt sich die Aussage treffen, dass auch gemäß dieser Untersuchung eine Koppelung mehrerer Motive (von mindestens zwei) dazu führt, dass Personen eine Weiterbildung beginnen möchten – insofern können die Ergebnisse u.a. von Reich-Claassen (2010, S. 203) bestätigt werden.

Dabei wurde mit Abstand am häufigsten das instrumentelle WB-Motiv *Berufliche Tätigkeit besser ausüben* genannt, was 21,5% der 494 WB-Motive entspricht, d.h. es gab mit 70,7% die große Mehrheit dieses Motiv an. Somit versprechen sich 106 Personen von der Weiterbildung, dass diese ihnen in der Ausübung ihres derzeitigen Berufes nützt – sowohl in der Erhöhung von Qualität, als auch in Effektivität und Effizienz der Arbeit.

Auf Rang zwei folgt das persönliche WB-Motiv *Andere Menschen unterstützen* (mit 46% der Personen), dicht gefolgt von den instrumentellen Motiven *Beruflicher Auf-*

⁶⁹ Das WB-Motiv *Arbeitsplatzsicherheit* konnte als einziges in der Stichprobe bei keiner Person festgestellt werden.

stieg/Weiterentwicklung (mit 45,3% der Personen) und *Eintritt in die Selbstständigkeit* (43,3% bzw. 48,9%⁷⁰ der Personen).

Jeweils ca. ein Viertel der Fälle gab an, die Weiterbildung aufgrund von *Identitätsarbeit/persönlicher Reflexion* (25,3% der Personen) und *Persönlichem Interesse* (24,7% der Fälle) beginnen zu wollen. Bei jeweils knapp einem Fünftel der Fälle wurden die WB-Motive *Reflexion der Tätigkeit/Rolle* (19,3% der Personen) und *Karriereveränderung durch Berufswechsel/Neuorientierung* (18,7% der Personen) deutlich.

12% der Personen gaben an, durch die *Erweiterung von Wissensbeständen*, welche während und als Resultat der Weiterbildung entstehen, diese aktiv im privaten Kontext nutzen zu wollen. Weitere 9,3% der Fälle interessiert der Aufbau des *sozialen Kontakts in der Weiterbildung* (hierbei auch: Networking) und 6,7% erwähnen explizit die Wichtigkeit des *Bildungsabschlusses* (Zertifikat), um damit eine berufliche Weiterentwicklung zu forcieren. Die WB-Motive *Maximierung/Schonung von Ressourcen* (4%), *Persönliche Zufriedenheit* (2%) und *Sozialer Kontakt im Beruf* (2%) liegen unter der 5%-Marke (vgl. Tab. 6).

Auch Ergebnisse der detaillierten WB-Motive zeigen, dass instrumentelle Faktoren in der WB-Motivation mit 57,4% der Nennungen überwiegen. Werden alle WB-Motive, welche sich direkt auf den Beruf auswirken, betrachtet (alle WBM_IN und WBM_RE2), so summiert sich der Wert auf 76,7% der Personen. Dieser Wert entspricht etwa jenem des AES 2014 (vgl. BMBF 2014, S. 20).

Detaillierte Weiterbildungsmotive (Häufigkeit)

	Antworten		Prozent der Fälle
	N	Prozent	
Berufliche Tätigkeit besser ausüben	106	21,5%	70,7%
Andere Menschen unterstützen	69	14,0%	46,0%
Beruflicher Aufstieg/Weiterentwicklung	68	13,8%	45,3%
Eintritt in die Selbstständigkeit	65	13,2%	43,3%
Identitätsarbeit/persönliche Reflexion	38	7,7%	25,3%
Persönliches Interesse	37	7,5%	24,7%
Reflexion der Tätigkeit/Rolle	29	5,9%	19,3%
Karriereveränderung durch Berufswechsel/Neuorientierung	28	5,7%	18,7%
Erweiterung von Wissensbeständen (privater Nutzen)	18	3,6%	12,0%

⁷⁰ Prozentualer Anteil abzüglich jener 17 Personen, welche sich bereits in einem selbstständigen Arbeitsverhältnis befinden und infolge dieses Motiv nicht angaben.

Sozialer Kontakt in der Weiterbildung	14	2,8%	9,3%
Berufliche Weiterentwicklung durch Bildungsabschluss	10	2,0%	6,7%
Maximierung/Schonung von Ressourcen	6	1,2%	4,0%
Persönliche Zufriedenheit	3	0,6%	2,0%
Sozialer Kontakt im Beruf	3	0,6%	2,0%
Σ	494	100,0%*	329,3%

* geringfügige Abweichung aufgrund von Rundungen

Tab. 6 Detaillierte Weiterbildungsmotive

Werden die Ergebnisse aus den artop-Daten nun mit den Studien MCS und AES verglichen, lassen sich einige interessante Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede ausmachen: Analog zum AES 2012 ist das am häufigsten genannte WB-Motiv *Berufliche Tätigkeit besser ausüben* dort auch auf Rang eins mit einer hohen Ausprägung zu finden (60%) (vgl. Bilger/Gnahs/Hartmann 2013, S. 227). Auch das WB-Motiv *Beruflicher Aufstieg/Weiterentwicklung*, welches im AES durch die Kategorie *Berufliche Chancen verbessern* repräsentiert wird, ist im oberen Bereich zu verorten.

Der größte Unterschied ist beim Motiv *Eintritt in die Selbstständigkeit* zu finden: Gemäß der vorliegenden Untersuchung können sich fast die Hälfte der Personen vorstellen, zukünftig vollständig oder teilweise freiberuflich zu arbeiten. Hingegen nannten dies im AES 2012 nur 3% der Befragten. Dabei ist der hohe Anteil in vorliegender Studie insofern mit den Daten des MCS übereinstimmend, als dass aktuell die Mehrheit der Coaches mit 91,6% das Format freiberuflich anbieten⁷¹.

Auch bei den beiden Kategorien des AES 2012 *Sicherung des Arbeitsplatzes* und *Verpflichtung zur Teilnahme* ist eine Abweichung festzustellen: Diese WB-Motive werden in vorliegender Untersuchung nicht genannt. Die ökonomische Dimension wird ebenso bei beiden Studien als wenig ausschlaggebendes Kriterium erwähnt. Die mögliche Nutzenvorstellung lag beim AES 2012 bei 11% (vgl. ebd., S. 199), in dieser Untersuchung sogar nur bei 4%.

Insgesamt wurde deutlich: Die Haupteckdaten der Studie von Stippler/Möller (2009), dass eine Weiterbildung zum Coach überwiegend der individuellen Weiterentwicklung (Identität und Persönlichkeit) dient und somit weniger auf das Erlangen bestimmter Fähigkeiten/Fertigkeiten bzw. Wissensbestände abzielt, kann durch diese Untersuchung nicht umfassend bestätigt werden. Diese Faktoren spielen zwar eine bedeutende Rolle, dennoch überwiegen Motive, die im direkten Zusammenhang mit der aktuellen und zukünftigen Tätigkeit stehen.

Es können folgende Hauptmotive für die Teilnahme an einer Weiterbildung zum Coach bei artop – Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin beschrieben werden:

⁷¹ Wobei allerdings – wie bereits ausgeführt – aufgrund der fehlenden Daten, welche Person im Anschluss tatsächlich als Coach tätig ist, kein direkter Vergleich der Studien möglich ist.

- 1) Berufliche Tätigkeit besser ausüben
- 2) Andere Menschen unterstützen
- 3) Beruflicher Aufstieg/Weiterentwicklung
- 4) Eintritt in die Selbstständigkeit

6.3 Ergebnisse zu den beruflichen Entwicklungsphasen

Auch die beruflichen Entwicklungsphasen wurden bei jeder Person qualitativ-inhaltsanalytisch erfasst, wobei ein besonderer Schwerpunkt der Kombination der unterschiedlichen Dokumente lag, um möglichst exakte Ergebnisse zu erhalten.

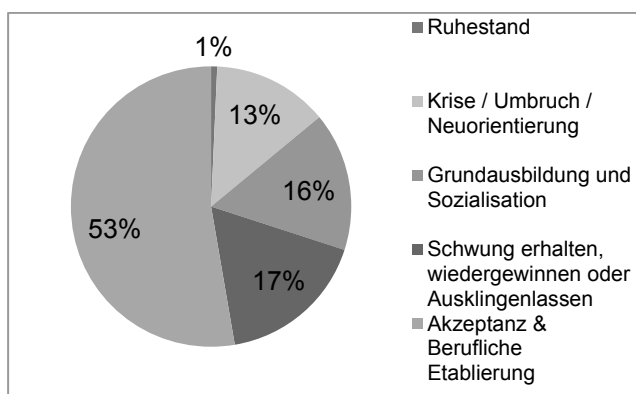


Abb. 11 Phasen der beruflichen Entwicklung

Generell lässt sich die Aussage treffen, dass sich die Adressaten/Adressatinnen der Weiterbildung zum Coach überwiegend in der Phase *Akzeptanz und berufliche Etablierung* befinden. Die restlichen Personen sind auf die anderen Phasen (außer *Ruhestand*) weitestgehend gleich verteilt (vgl. Abb. 11 und Tab. 7).

		Alter der Personen in Gruppen					Σ
		25-34-Jährige	35-44-Jährige	45-54-Jährige	55-64-Jährige	über 64-Jährige	
Phase der beruflichen Entwicklung	Grundausbildung und Sozialisation	22	2	0	0	0	24
	Akzeptanz und berufliche Etablierung	20	39	17	3	0	79
	Krise/Umbruch/Neuorientierung	6	9	5	0	0	20
	Schwung erhalten, wiedergewinnen oder Ausklingenlassen	5	14	4	3	0	26
	Ruhestand	0	0	0	0	1	1
Σ		53	64	26	6	1	150

Tab. 7 Kreuztabelle PBE x Alter

Bei der Analyse ist festzustellen, dass sich insgesamt 24 Personen zum Zeitpunkt der Bewerbung in der ersten Phase *Grundausbildung und Sozialisation* befanden. Diese Phase bezieht sich explizit auf den Beginn des Berufes und beschreibt die persönliche Sozialisation in a) dem Tätigkeitsfeld und/oder b) der Organisation. Im Hinblick auf die Altersstruktur wird erkennbar, dass die Erkenntnisse dieser Studie mit denen von Schein übereinstimmen: So sind bei den artop-Bewerber/innen in dieser Phase überwiegend⁷² Personen aus der Altersgruppe zwischen 25 und 34 Jahren vertreten. Insgesamt sind 58,4% (n=14) der Personen im Bereich Personalwesen/-entwicklung/Bildung/Training tätig (vgl. Tab. 8).

⁷² Bis auf zwei Personen mit einem geringfügigen Altersunterschied: 35 und 36 Jahre.

		Personalwesen/-entwicklung/ Bildung/Training
Phase der beruflichen Entwicklung	Grundausbildung und Sozialisation	14
	Akzeptanz & Berufliche Etablierung	33
	Krise/Umbruch/Neuorientierung	1
	Schwung erhalten, wiedergewinnen oder Ausklingenlassen	7
	Ruhestand	0
Σ		55

Tab. 8 Kreuztabelle PBE x Beschreibung der beruflichen Tätigkeit (Personalwesen/-entwicklung/Bildung/Training)

In der zweiten Phase *Akzeptanz und berufliche Etablierung* ist mit 79 Personen mehr als die Hälfte der Stichprobe (52,7%) wiederzufinden. Bei Personen, welche sich in dieser Phase befinden, liegen umfangreiche Kenntnisse und Erfahrungen hinsichtlich des Tätigkeitsfeldes bereits vor. Auch eine stabile Zugehörigkeit zum Beruf wird deutlich, wobei diese nicht nur an eine Organisation gekoppelt ist. Die größte Gruppe ist die der 35-44-Jährigen – ebenso werden hier die Erwartungen nach Schein erfüllt. Darauf folgen die Gruppe der 25-34-Jährigen (n=22)⁷³ und die Gruppe der 45-54-Jährigen (n=17). Die Altersgruppe der 55-64-Jährigen ist nur mit drei Personen und die Gruppe der über 64-Jährigen mit niemandem vertreten. Es ist auffällig, dass mit 33 Personen (41,8% Anteil der Personen/Phase) auch hier insgesamt die Mehrheit im Bereich Personalwesen/-entwicklung/Bildung/Training tätig ist (vgl. Tab. 8). Dies macht 60% aller Personen der Stichprobe aus, die in diesem Arbeitsbereich eine Tätigkeit ausüben. Auch der Bereich Geschäftsführung/Management ist mit 10 Personen (von insgesamt 19 Personen der Stichprobe, d.h. 52,6%) in dieser Phase am stärksten vertreten (vgl. Tab. 9).

		Geschäftsführung/Management
Phase der beruflichen Entwicklung	Grundausbildung und Sozialisation	1
	Akzeptanz/berufliche Etablierung	10
	Krise/Umbruch/Neuorientierung	3
	Schwung erhalten, wiedergewinnen oder Ausklingenlassen	5
	Ruhestand	0
Σ		19

⁷³ Wobei alle Personen der Stichprobe zum Zeitpunkt der Bewerbung über 30 Jahre alt waren.

Tab. 9 Kreuztabelle PBE x Beschreibung der beruflichen Tätigkeit (Geschäftsführung/Management)

Die Anzahl derjenigen, die in die dritte Phase (*Krise/Umbruch/Neuorientierung*) einsortiert wurden, macht insgesamt 20 Personen aus. Diese Phase wird durch einen persönlichen und/oder beruflichen Umbruch charakterisiert, wobei sich das Individuum mitten in bzw. unmittelbar vor der Neuorientierung bzw. Standortbestimmung befindet. Es ist auffällig, dass in dieser Phase nur die ersten drei Altersgruppen vorzufinden sind – in der Verteilung ist kein deutlicher Unterschied zwischen den Gruppen zu erkennen.

In der vierten Phase (*Schwung erhalten, wiedergewinnen oder Ausklingenlassen*) sind mit 26 Personen ähnlich viele Personen wie in Phase eins und drei wiederzufinden. Die Phase resultiert unmittelbar aus der dritten Phase, wobei Konsequenzen für die weitere Laufbahn gezogen werden. Diese können bspw. sein: Bestätigung bzw. Neuentdeckung eines Berufsfeldes, Karriereleiter besteigen, Neudefinition der Arbeitsfelder, Neusortierung des eigenen Lebens (Beruf, Familie, Interessen) oder auch (mitunter schwierige) Anpassung an die Situation (Ausklingenlassen). Dies betrifft mehr als die Hälfte der Personen (53,8%) aus der Altersgruppe der 35-44-Jährigen. Weitere relevante Unterschiede innerhalb bzw. zwischen den Gruppen sind nicht festzustellen.

Die letzte Phase (*Ruhestand*) ist mit nur einer Person vertreten, wodurch sich keinerlei bedeutsame Aussagen treffen lassen. Es bleibt offen, warum die Weiterbildung nicht mehr Menschen aus dieser Gruppe aktivieren kann. Gleichzeitig fehlt es an Vergleichsdaten, da bspw. das AES nur Personen im erwerbstätigen Alter (bis 64 Jahren) erfasst (vgl. auch Kap. 6.1.2).

6.4 Identifizierung von Weiterbildungstypen

Nachdem die Daten differenziert nach den Hauptmerkmalen (Struktur, Motivation, Entwicklungsphasen) analysiert wurden, werden jetzt unterschiedliche Typen⁷⁴ der Adressaten/Adressatinnen identifiziert und beschrieben.

6.4.1 Analyse nach empirisch begründeter Typenbildung

Als methodischer Ansatz wird die empirisch begründete Typenbildung in Anlehnung an Kelle/Kluge (1999) verwendet. Eine übersichtliche Zusammenfassung ist bei Edelmann (2007) zu finden. Diese bietet sich aus zweierlei Gründen an: Erstens wird die Vorgehensweise insbes. bei der Exploration von bisher wenig untersuchten Forschungsgebieten vorgeschlagen und zweitens lässt sich hiermit die Komplexität des Datenmaterials auf wesentliche Aspekte reduzieren (vgl. ebd., S. 118). Zudem werden die Voraussetzungen für eine derartige Analyse hier erfüllt, d.h. (1) kontrolliertes Vorgehen im Prozess und (2) umfangreiches Datenmaterial (vgl. ebd., S. 121).

Das Konzept der typologischen Analyse hat ein schrittweises Vorgehen (vgl. ebd., S. 122–132), welches im Folgenden näher erklärt wird.

⁷⁴ Zur begrifflichen Ein- und Abgrenzung von Typen sei hier auf Kelle/Kluge (1999) verwiesen.

(1) Erarbeitung von Vergleichsdimensionen

In einem ersten Schritt gilt es relevante Vergleichsdimensionen am Material zu erarbeiten bzw. dem Material zu entnehmen. Diese wurden bereits in Kap. 5.4.3 vorgestellt sowie im ersten Teil der Ergebnisdarstellung präsentiert. Als zentrale Vergleichsdimensionen wurden die *beruflichen Entwicklungsphasen (PBE)* und die *überwiegenden Weiterbildungsmotive (WBM_überw)* identifiziert.

(2) Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten

In der zweiten Stufe geht es darum, die typischen Fälle zu analysieren und anhand der Vergleichsdimensionen einzuordnen, was auf Grundlage einer Analyse der jeweiligen Subdimensionen erfolgt. Daraus entsteht die erste Vergleichsdimension *PBE* mit den ausdifferenzierten beruflichen Entwicklungsphasen und die zweite Vergleichsdimension *WBM_überw* mit den persönlichen, instrumentellen und reflexiven Weiterbildungsmotiven:

Vergleichsdimension	Entsprechung
PBE_1: Grundausbildung und Sozialisation	Explorativ
PBE_2: Akzeptanz und Berufliche Etablierung PBE_5: Ruhestand	Stabil
PBE_3: Krise /Umbruch/Neuorientierung	Verändernd
PBE_4: Schwung erhalten, wiedergewinnen oder Ausklingenlassen	Aufblühend
überwiegend WBM_PE	Persönlich
überwiegend WBM_IN	Instrumentell
überwiegend WBM_RE	Reflexiv

Tab. 10 Beschreibung der Vergleichsdimensionen

Auf eine explizite Beschreibung der Vergleichsdimensionen wird an dieser Stelle verzichtet, da diese bereits für die *beruflichen Entwicklungsphasen* in Kap. 4.1.3, Kap. 4.4 und Kap. 5.4.3 umfangreich dargestellt wurden sowie anhand der Tab. 16 (im Anhang) ersichtlich wird. Bei der Vergleichsdimension *überwiegende Weiterbildungsmotivation* sei auf Kap. 4.2.3, Kap. 5.4.3, Kap. 6.2 und Tab. 15 (im Anhang) verwiesen.

Werden diese nun nach Häufigkeiten der Ausprägung analysiert, entsteht eine Kreuztafel, welche je nach WB-Motiv und beruflicher Entwicklungsphase unterschiedliche Felder kennzeichnet. Dabei wurden zunächst dreizehn Typen identifiziert (vgl. Tab. 11).

		Überwiegende Weiterbildungsmotivation			Σ
		Persönliche WBM	Instrumentelle WBM	Reflexive WBM	
Phase der beruflichen Entwicklung	Grundausbildung und Sozialisation	Typ I a: 6	Typ II a: 16	Typ III a: 2	24
	Akzeptanz/berufliche Etablierung	Typ I b: 10	Typ II b: 65	Typ III b: 4	79
	Krise/Umbruch/Neuorientierung	Typ I c: 4	Typ II c: 14	Typ III c: 2	20
	Schwung erhalten, wiedergewinnen oder Ausklingen lassen	Typ I d: 6	Typ II d: 19	Typ III d: 1	26
	Ruhestand	Typ I e: 1	0	0	1
Σ		27	114	9	150

Tab. 11 Kreuztabelle PBE x WBM_überw (Häufigkeiten)

(3) Analyse von inhaltlichen Sinneszusammenhängen

An dieser Stelle werden die identifizierten Typen miteinander verglichen und nach Sinnzusammenhängen überprüft, d.h. nach wesentlichen Ähnlichkeiten von Merkmalen sortiert. Es ist wichtig, dass dies vor dem Hintergrund der internen Homogenität des Typus (Kongruenz) und der externen Heterogenität zwischen den Typen (Unterscheidung) erfolgt (vgl. ebd., S. 130). Als wesentliche Differenzierungsmerkmale wurden hierbei die detaillierten WB-Motive analysiert. Bei Typ I e konnte bis auf die formale Unterscheidung des Berufsstatus (Person befindet sich im Ruhestand) keine Differenz zum Typ I b festgestellt werden, weswegen dieser in den stabil-persönlich-motivierten Typus integriert wird. Auch bei Typ I c und Typ II c wurden im Hinblick auf die Hauptweiterbildungsmotive sowie die weiteren Strukturdaten keine bedeutsamen Unterschiede festgestellt, weswegen diese zu einem gemeinsamen Typus zusammengefasst wurden (verändernd-neuorientierender Typus).

Beim reflexiven Typus wurde keine Besonderheit bzgl. der beruflichen Entwicklungsphasen identifiziert, weswegen der übergreifende Sondertypus reflexiv-entwicklungsorientiert erzeugt wurde (vgl. Tab. 12).

<div><div>WB-Motive</div><div>Berufliche Entwicklungsphase</div></div>	überwiegend persönlich	überwiegend instrumentell	überwiegend reflexiv
Grundausbildung und Sozialisation	explorativ-persönlich (6)	explorativ-instrumentell (16)	reflexiv-entwicklungsorientiert (9)
Akzeptanz und Berufliche Etablierung	stabil-persönlich (10)	stabil-instrumentell (65)	
Krise /Umbruch/Neuorientierung	verändernd-neuorientierend (18)		
Schwung erhalten, wiedergewinnen oder Ausklingenlassen	aufblühend-persönlich (6)	aufblühend-instrumentell (19)	
Ruhestand	stabil-persönlich (1)	-	-

Tab. 12 Darstellung der Weiterbildungstypen

(4) Charakterisierung der Typen

Im abschließenden Schritt erfolgt eine Beschreibung der konstruierten Typen anhand spezifischer Merkmale und Besonderheiten. Dabei werden neben den primären Vergleichsdimensionen auch Spezifika der Adressaten-/Adressatinnenstruktur berücksichtigt. Dieser Charakterisierung liegen drei wesentliche Annahmen zu Grunde:

- Die unterschiedlichen Typen spiegeln insbes. aufgrund der Reduktion von Komplexität und Vereinheitlichung nicht die absolute Wirklichkeit wieder, wodurch diese nicht in der Gesamtheit auf jeden einzelnen Fall gleichermaßen zutreffen kann. Gleichzeitig ist es möglich jeden Fall eindeutig einem Typus zuzuordnen. Es geht um Idealtypen und nicht etwa um Perfekttypen (vgl. ebd., S. 131).
- Weiterhin sind die Grenzen der Typen innerhalb einer Typologie (z.B. explorativ) zwar fließend, dennoch ist es möglich einzelne Kontraste hervorzuheben und Gewichtungen vorzunehmen (vgl. ebd., S. 132).
- Zuletzt ist zu unterstreichen, dass die Typenbeschreibung ein statisch-deskriptiver Vorgang ist, bei welchem Dynamik und (zukünftige) Veränderungen nicht berücksichtigt werden können (vgl. ebd.).

6.4.2 Charakterisierung der Weiterbildungstypen

Im Folgenden werden die getroffenen Charakterisierungen jedes identifizierten Typus zusammenfassend dargestellt. Dabei sollen neben den Hauptvergleichsdimensionen auch jene Spezifika berücksichtigt werden, welche sich aus Merkmalen der jeweiligen

Personengruppe ergeben, d.h. für den einzelnen Typus eine Besonderheit bedeuten. Diese sind: Alter der Personengruppe, Bildungsabschluss und Fachbereich, zusätzlich absolvierte Weiterbildungen, berufliche Position und derzeitige berufliche Tätigkeit (vgl. Tab. 17-Tab. 23)⁷⁵.

Personen des **explorativ-persönlich-motivierte Typus** befinden sich erst am Anfang der eigenen Berufskarriere. Dabei wird die persönliche Sozialisation in das Tätigkeitsfeld bzw. in die Organisation vorgenommen. Dies wird auch durch das Alter deutlich, da sich alle Personen dieses Typs in der Gruppe der 25-34-Jährigen befinden. Das persönliche WB-Motiv, andere Personen unterstützen zu wollen, ist dabei am stärksten ausgeprägt. Auch die instrumentellen WB-Motive spielen eine Rolle, wobei dies im Anbetracht des Beginns der beruflichen Karriere einleuchtet, da diese Phase u.a. als Quelle des Lernens im Feld beschrieben wird. Innerhalb der Gruppe sind Fachkräfte mit Hochschulabschluss wiederzufinden, die unter den Erwerbstätigen mehrheitlich (zu 60%) im Bereich Personalwesen/-entwicklung/Bildung/Training tätig sind.

Beim **explorativ-instrumentell-motivierten Typus** sind demgegenüber die Hauptmotive an einer Weiterbildung zum Coach teilzunehmen, allen voran in den instrumentellen Dimensionen zu finden. Dies stellt auch das Hauptunterscheidungskriterium zum Vortypus dar. Die überwiegende Mehrzahl der Personen diesen Typs gibt an, mithilfe der Weiterbildung sowohl die Qualität ihrer aktuellen beruflichen Tätigkeit verbessern zu wollen, als auch eine berufliche Entwicklung im Sinne einer horizontalen und/oder vertikalen Überschreitung von Funktionsgrenzen nach Schein (2005) bzw. der Erweiterung von Aufgabenfeldern anzustreben. Auch hier sind unter den Erwerbstätigen, ähnlich wie im explorativ-persönlich-motivierte Typus, fast ausschließlich Fachkräfte mit Hochschulabschluss (94%) zu finden, welche überwiegend (zu 60%) einer Tätigkeit im Bereich Personalwesen/-entwicklung/Bildung/Training nachgehen. Ebenso deckt sich die Altersstruktur überwiegend mit dem vorherigen Typus, wobei sie, wie in Kap. 6.3 dargestellt, im direkten Zusammenhang mit der ersten beruflichen Entwicklungsphase steht.

Beim **stabil-persönlich-motivierten Typus** bildet das Hauptmotiv, eine Weiterbildung zum Coach zu beginnen, andere Menschen in der persönlichen und beruflichen Entwicklung (besser) unterstützen zu wollen. Dies können sich die Personen zum Teil in ihrer derzeitigen Tätigkeit oder auch in der Übernahme einer neuen Rolle bzw. von neuen Aufgaben durch eine berufliche Weiterentwicklung vorstellen. Dabei agieren die Personen in einem persönlich stabilen Berufsumfeld – es liegen bereits umfangreiche Kenntnisse und Erfahrungen diesbezüglich vor, wodurch die Zugehörigkeit und dauerhafte Beschäftigung im Tätigkeitsfeld deutlich wird. Personen dieses Typus streben mit der Weiterbildung zum Coach primär an, individuelle Wertvorstellungen zu folgen, die ihren Sinn in der Unterstützung Anderer finden. Zur Erfüllung dieser Bedürfnisse kann sich die überwiegende Mehrheit⁷⁶ (78%) des Typus zukünftig ein selbstständiges Arbeitsverhältnis vorstellen. Bei der Hälfte der Personen spielt auch die eigene persönliche Re-

⁷⁵ Nur typenspezifische Besonderheiten werden hervorgehoben. Für die bessere Lesbarkeit sind die Tab.17-Tab. 23 im Anhang zu finden.

⁷⁶ Jene Personen, die noch nicht selbstständig tätig sind. Das gilt auch für folgende Typenbeschreibungen im Zusammenhang mit einer Selbstständigkeit.

flexion während der Weiterbildung, d.h. aktive Identitätsarbeit eine wesentliche Rolle. Personen mit diesem Typus finden sich in allen Altersklassen wieder, wobei ein Großteil über eine Hochschulausbildung (80%) verfügt. Wesentliche Unterschiede in der beruflichen Position und Tätigkeit sind untereinander nicht feststellbar.

Der **stabil-instrumentell-motivierte Typus** bildet den am stärksten ausgeprägten Typus der Untersuchung. Im Hinblick auf das Hauptweiterbildungsmotiv ist evident: Bei fast jeder Person dieses Typus (95%) ist das Motiv die aktuelle bzw. zukünftige berufliche Tätigkeit besser ausüben zu können am stärksten ausgeprägt. Dabei nimmt eine qualitative Erhöhung der Arbeitsleistung einen besonderen Stellenwert ein. Mehr als die Hälfte der Personen (57%) strebt durch die Weiterbildung zum Coach zudem einen beruflichen Aufstieg/Weiterentwicklung an, welche allerdings unmittelbar mit der aktuellen Berufsrolle zusammenhängt. Die Verwirklichung können sich knapp die Hälfte (46%) der Personen innerhalb eines selbstständigen⁷⁷ Arbeitsverhältnisses vorstellen. Dabei befinden sich die Personen dieses Typus zum Zeitpunkt der Bewerbung mehrheitlich in einem persönlich stabilen Berufsumfeld. Jede Altersgruppe ist ungefähr gleichverteilt in dem Typus einzuordnen, wobei eine besondere Rolle die Gruppe der 35-44-Jährigen einnimmt (über 50%). Die überwiegende Mehrheit dieses Typus kann einen Hochschulabschluss⁷⁸ vorweisen (95%), davon ungefähr ein Viertel (26%) in den Wirtschaftswissenschaften. Mehr als die Hälfte der Personen dieses Typus (57%) hat bereits eine zusätzliche Weiterbildung absolviert und zwar am häufigsten im Projektmanagement (38% der Gruppe) und Führungskräftetraining (35%). Dies macht auch etwa die Hälfte des Wertes der Gesamtstichprobe aus, wodurch dieser Typ als am (weiter-)bildungsfreudigsten bezeichnet werden kann. Innerhalb dieses Typus sind 60% Fachkräfte vorzufinden, knapp 40% der erwerbstätigen Personen verfügen über Führungsverantwortung, was insgesamt etwa der Hälfte der Führungskräfte der Gesamtstichprobe entspricht. Hauptsächlich sind mit 46% die meisten Personen dieses Typus im Bereich Personalwesen/-entwicklung/Bildung/Training tätig. Folglich ist innerhalb dieses Typus eine hohe Heterogenität vorzufinden.

Der **verändernd-neuorientierende Typus** will eine Karriereveränderung durch Berufswechsel bzw. den Einstieg in ein neues Berufsfeld vornehmen. Das bedeutet, dass diese Personen den Wunsch haben, zukünftig einer neuen Tätigkeit im Rahmen einer neuen Funktion/Rolle nachzugehen. Dieses Hauptmotiv steht im direkten Zusammenhang mit der beruflichen Entwicklungsphase, wobei der individuelle Umbruch eng an die Suche nach Sinnhaftigkeit, richtige Berufswahl und persönliche Zufriedenheit/Interesse gekoppelt ist. Bei der Mehrheit der Personen steht im Fokus, andere Menschen in ihrer Entwicklung unterstützen zu können. Dabei können sich über die Hälfte der Personen vorstellen, ein selbstständiges Arbeitsverhältnis einzugehen, um die gelernten Fähigkeiten/Fertigkeiten aus der Weiterbildung direkt anzuwenden und sich hiermit persönlich und beruflich weiterentwickeln zu können. In diesem Sinne strebt die Mehrheit dieses Typs an, Antworten durch bzw. während der Weiterbildung Fragen über ihren weiteren

⁷⁷ Vollständiges Anstreben eines selbstständigen Arbeitsverhältnisses oder als weiteres berufliches Standbein neben der aktuellen Tätigkeit.

⁷⁸ Davon 79% Master/Diplom/Magister oder gleichwertiges und 16% Promotion.

beruflichen Werdegang beantworten zu können. Innerhalb dieses Typus sind die ersten drei Altersgruppen vertreten, am stärksten die Gruppe der 35-44-Jährigen (50%), welche zum Großteil Fachkräfte (61%) mit einer Hochschulausbildung (89%) repräsentiert.

Beim **aufblühend-persönlich-motivierten Typus** stehen persönliche WB-Motive im Vordergrund. Die Besonderheit (und Abgrenzung) dieses Typs besteht darin, dass diese Personen bereits eine Krisenphase bzw. Neuorientierung durchlebt haben. Als Konsequenz haben sie erneuten Schwung erhalten, sich in einem bestimmten Berufsfeld bzw. Arbeitsmodus zu etablieren. Dabei haben Personen dieses Typus den ausgeprägten Wunsch, andere in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Dies könnte auch mit der eigenen, vorangegangenen Suche nach Sinnhaftigkeit und Zufriedenheit zusammenhängen (Projektion). Ebenso wird persönliches Interesse an der Thematik der Weiterbildung von der Mehrheit der Personen ausdrücklich benannt. Insgesamt spielen auch instrumentelle WB-Motive eine nicht unwesentliche Rolle, wobei jedoch keine eindeutige Differenzierung in Subkategorien zu identifizieren ist. Bei den Personen handelt es sich in der Mehrzahl um Fachkräfte (83%), die einen Hochschulabschluss besitzen.

Beim **aufblühend-instrumentell-motivierten Typus** hingegen ist die instrumentelle Dimension am stärksten ausgeprägt. In diesem Sinne stehen für diese Personen instrumentelle Konsequenzen der Vorphase für die weitere Laufbahn im Mittelpunkt. Diese gestalten sich individuell sehr unterschiedlich, wobei jeweils rund die Hälfte der Personen ihre derzeitige berufliche Tätigkeit besser ausübt und/oder einen beruflichen Aufstieg bzw. Weiterentwicklung anstrebt. Ähnlich wie im aufblühend-persönlich-motivierten Typus spielt auch das Motiv eine Rolle, andere Personen unterstützen zu wollen – wobei dieses im Verhältnis bedeutend geringer ausgeprägt ist. Auch ist es für knapp die Hälfte der Personen vorstellbar, zukünftig in einem selbstständigen Arbeitsverhältnis tätig zu sein. Auffallend ist weiterhin, dass etwa die Hälfte der Personen die Coaching-WB nutzen möchte, um ihre berufliche Rolle und/oder Aspekte hinsichtlich der eigenen Identität zu reflektieren. Dabei sind Personen aus der Gruppe der 35-44-Jährigen in der Mehrzahl vertreten und als Fachkräfte tätig. Auch hier verfügen die meisten Personen über einen Hochschulabschluss (89%).

Der **reflexiv-entwicklungsorientierte Typus** ist ein phasenübergreifender Sondertypus und zeichnet sich dadurch aus, dass der maßgebende Antreiber, an einer Weiterbildung zum Coach teilzunehmen, Selbstreflexion ist - d.h. die persönliche Identität und/oder die berufliche Tätigkeit bzw. Rolle zu reflektieren. Darüber hinaus weist die Mehrzahl der Personen dieses Typus (66,7%) die WB-Motivation auf, andere Menschen in ihrer Entwicklung unterstützen zu wollen. Gleichzeitig möchten sich zwei Drittel dieser Personen auch innerhalb ihrer aktuellen beruflichen Rolle weiterentwickeln. Im Hinblick auf das Alter dieser Personen ist feststellbar, dass sich hier 66,7% in der Gruppe der 25-34-Jährigen befinden und mehr als die Hälfte der Personen dieses Typus (55,6%) im Bereich Personalwesen/-entwicklung/Bildung/Training tätig. Hinsichtlich der beruflichen Entwicklungsphasen lassen sich keine bedeutenden Auffälligkeiten feststellen – dies kann allerdings auch mit der kleinen Gruppengröße (n=9) zusammenhängen.

Die dargestellten Typen illustrieren, dass es trotz subjektiver Einzigartigkeit zwischen einzelnen Personen möglich ist, anhand von Hauptmotiven und der jeweiligen beruflichen Entwicklungsphase Besonderheiten in den Sub-Adressaten-/Adressatinnengruppen festzustellen. Die verschiedenen Typenausprägungen zeigen auf, dass sich Wertvorstellungen ändern, einerseits durch Lebensalter, andererseits durch Länge der Berufslaufbahn. Durchgehend ist eine hohe intrinsische Motivation seitens der Personen festzustellen, d.h. es wird anscheinend bzgl. dieser Weiterbildung kein/kaum Druck durch Arbeitgebende oder Institutionen gemacht. Auch altruistische Antreiber sind stark ausgeprägt, so dass kompetitive und ökonomische Motivlagen in den Hintergrund rücken. Aus der Kenntnis dieser unterschiedlichen Typen und der Häufigkeiten in der jeweiligen Ausprägung können sich vielerlei Konsequenzen für die Weiterbildungspraxis ergeben. Diese können sowohl auf Meta-, Meso- und Mikroebene stattfinden.

7 Schlussbetrachtungen und Ausblick

7.1 Zusammenfassung

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wurde die Gruppe der Adressaten/Adressatinnen der Weiterbildung zum Coach von artop – Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin für eine differenzierte Analyse zugänglich gemacht. Dabei wurden im Wesentlichen drei Sachverhalte aufgezeigt: Durch eine umfassende Untersuchung der Adressaten-/Adressatinnenstruktur wurde ein tieferer Einblick in die Personen sowie deren (Bildungs- und Arbeits-) Hintergründe gewonnen. Um ein profundes Verständnis für die subjektiven Sichtweisen zu erlangen, wurde dargelegt, welche Motive bei den Adressaten/Adressatinnen zum Zeitpunkt der Bewerbung für die Teilnahme an einer Weiterbildung zum Coach vorlagen. Weiterhin wurde untersucht, zu welchem Zeitpunkt der beruflichen Entwicklung die Bewerbung erfolgte. Das analytische Resultat dieser Arbeit bildet die Konzeptualisierung unterschiedlicher Weiterbildungstypen anhand beruflicher Entwicklungsphasen und Hauptweiterbildungsmotive.

Zur näheren Bestimmung des Untersuchungsfeldes wurde in Kapitel 2 aufgezeigt, dass in Theorie und Praxis ein differenziertes Verständnis über Coaching vorherrscht, woran sich diverse Debatten (u.a. der zunehmenden Professionalisierung) orientieren bzw. daran anknüpfen. Dabei wurde deutlich, dass ein professionelles Verständnis einen großen Einfluss auf die Art der Ausgestaltung einer Weiterbildung zum Coach hat: Es ist möglich, über unterschiedliche Ebenen (inhaltlich, zeitlich, didaktische Ausgestaltung, Struktur und Dozierende) und (Berufs-)Standards professionelle von nicht-professionellen Angebote zu unterscheiden. Dennoch gibt es (noch) keine gesetzlichen Vorschriften, wodurch eine individuelle Prüfung der Weiterbildung (z.B. nach Grundsätzen der Berufsverbände) notwendig ist. Es wurde in diesem Zusammenhang hervorgehoben, dass individuelle Motivlagen, Zielstellungen und Abschlüsse/Zertifikate eine besondere Stellung für Adressatinnen und Adressaten einnehmen.

Bei der Verortung dieser artop-Weiterbildung innerhalb des Weiterbildungssektors wurde in Kapitel 3 deutlich, dass keine eindeutige Eingrenzung auf nur ein Segment aus-

gemacht werden kann. Allerdings erscheint eine überwiegende Einordnung in den beruflichen/betrieblichen Sektor als sinnvoll. Ausgehend von den Funktionen und Zielstellungen von WB wurde abschließend ein Profil der Weiterbildung zum Coach erstellt, wodurch u.a. Ableitungen zu potentiellen Adressaten-/Adressatinnen vorgenommen werden konnten.

In Kapitel 4 wurde der theoretische Zugang und Forschungsstand für die Erschließung der Hauptgegenstände vorliegender Untersuchung aufgearbeitet. Dabei wurde als Modell zur Beschreibung der beruflichen Entwicklung das Phasenmodell von ebd. (2005) und für die Entstehung von WB-Motivation das Modell von Eccles (vgl. Gorges 2015b, S. 11–21) identifiziert. Darüber hinaus wurden wesentliche Ergebnisse zu den WB-Motiven anhand relevanter Studien aufgezeigt und Schlüsse für die Untersuchung gezogen. Über die Darstellung empirischer Daten zum WB-Verhalten wurde ein Vergleichsrahmen zur Analyse der Adressaten-/Adressatinnenstruktur geschaffen.

Anschließend wurde in Kapitel 5 das zugrundeliegende methodische Vorgehen erläutert und der Feldzugang sowie das Sample beschrieben. Als Erhebungsmethode wurde die Dokumentenanalyse gewählt, wodurch es möglich war, die vorliegenden Daten (n=150) sowohl qualitativ, als auch quantitativ zu erfassen und anschließend auszuwerten. Dafür wurde sich Methoden der deskriptiven Statistik sowie der strukturierenden Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (1994) bedient. Die Entwicklung der Kategoriensysteme wurde deduktiv aus der in Kapitel 4 dargestellten Empirie und Theorie vorgenommen, wobei für jeden der drei Untersuchungsgegenstände eine eigene Kategorisierung bestimmt wurde.

In Kapitel 6 erfolgte eine Darstellung und Interpretation der wesentlichen Ergebnisse der Untersuchung, die sich an dem Vorgehen des AES orientiert. Auf diese soll im Folgenden näher eingegangen und dabei zentrale Befunde hervorgehoben werden.

7.2 Zentrale Befunde und Beantwortung der Forschungsfragen

Generell ist im Hinblick auf die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zu konstatieren, dass an vielen Stellen Parallelen zu bisherigen Forschungsergebnissen und Theorien zu ziehen sind – und zwar v.a. hinsichtlich der Struktur der Adressaten-/Adressatinnengruppe und den identifizierten WB-Motiven⁷⁹, welche im Folgenden erläutert werden.

Bei der Analyse der insgesamt 150 Adressaten/Adressatinnen kann die anfängliche Vermutung eindeutig bestätigt werden, dass der überwiegende Anteil die Weiterbildung zum Coach im Rahmen einer beruflichen Weiterbildung absolvieren will. Auch die aus den Vergleichsstudien abgeleiteten Annahmen zur Altersstruktur lassen sich verifizieren: Die Gruppe mittleren Alters zwischen 35 und 44 Jahren ist mit Abstand am stärksten vertreten. Werden Geschlechterspezifika betrachtet, so ist bemerkenswert, dass hier mit einer Zweidrittelmehrheit an Frauen im Verhältnis der größte Unterschied liegt. Hingegen zeigen beide Vergleichsstudien (AES und MCS) ein ausgewogenes Ge-

⁷⁹ Hintergrund: Berufliche Entwicklungsphasen wurden in dieser Art (Phasenmodell) bisher kaum erforscht.

schlechterverhältnis auf. Exakte Gründe hierfür lassen sich nicht bestimmen, doch die Vermutung liegt nahe, dass dies i.e.L. mit der Thematik dieser Weiterbildung zusammenhängt⁸⁰. Aufgrund des bildungsspezifischen Gegenstands der WB und den Teilnahmevoraussetzungen von artop (vgl. artop – Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin 2017a) ist es einleuchtend, dass die meisten Personen (92%) einen Hochschulabschluss besitzen. Die Angaben zu den Studienfächern decken sich überwiegend mit jenen der MCS, wonach die Bereiche Wirtschaftswissenschaften, Psychologie und Gesellschaftswissenschaften am stärksten wiederzufinden sind. In der vorliegenden Studie kann auch bestätigt werden, dass eine beträchtlich hohe Zahl an Personen mit hoher beruflicher Stellung unter den Bewerbern/Bewerberinnen vorzufinden ist. Diese sind mehrheitlich als Fachkräfte (64%) vorrangig in der Privatwirtschaft (71%) tätig. Dass es sich um eine überwiegend hochqualifizierte, beruflich und finanziell höher positionierte Adressaten-/Adressatinnengruppe handelt, kann auch durch Aspekte der Weiterbildungsfinanzierung unterstrichen werden: Knapp 87% der Personen gaben an, die Kosten vollständig privat zu übernehmen.

Im Hinblick auf die WB-Motivation ist übergeordnet festzuhalten, dass sowohl die in Theorie (vgl. Siebert 2006, S. 62), als auch in der Praxis (vgl. Reich-Claassen 2010) identifizierten Motivverkopplungen (von mindesten zwei Motiven) durch diese Studie bestätigt werden können. Bei der Betrachtung der Hauptmotive ist eine eindeutige Tendenz festzustellen, wonach instrumentelle WB-Motive mit Abstand am deutlichsten ausgeprägt sind. Auch bei ebd. (2010, S. 204) und weiteren genannten Vergleichsstudien nimmt die instrumentelle Dimension einen herausragenden Stellenwert ein, wodurch die Ergebnisse bekräftigt werden. Interessant sind allerdings die Unterschiede der Ausprägungen in vereinzeln Subkategorien: So ist das instrumentelle WB-Motiv *Eintritt in die Selbstständigkeit* in der vorliegenden Stichprobe im Vergleich zu den anderen Studien mit knapp 50% um ein Vielfaches stärker wiederzufinden. Hingegen wurden Motive des defensiven Lernens (Arbeitsplatzsicherheit/Verpflichtung) kaum identifiziert. Außerdem wurde analog zur Studie von Stippler/Möller (2009) herausgestellt, dass das Motiv, andere Menschen in ihrer Entwicklung unterstützen zu wollen, bei fast der Hälfte der Stichprobe vorzufinden ist und somit eine Sonderstellung einnimmt. Die weiteren Hauptmotive zielen auf eine Verbesserung der aktuellen beruflichen Tätigkeit und auf den beruflichen Aufstieg/Weiterentwicklung ab. Diese sowie weitere Motive aus den Hauptkategorien können im Abgleich zum AES überwiegend bestätigt werden.

Werden die Ergebnisse der Untersuchung bzgl. der beruflichen Entwicklungsphasen betrachtet, kann auch hier ein eindeutiges Bild nachgezeichnet werden: Die meisten Personen (n=79) befanden sich zum Zeitpunkt der Bewerbung in der zweiten Phase *Akzeptanz und berufliche Etablierung*. Es wurde in diesem Sinne deutlich, dass über die Hälfte der Personen bereits über umfangreiche Kenntnisse und Erfahrungen hinsichtlich

⁸⁰ So liegt gemäß einer Studie der HRblue AG in Zusammenarbeit mit dem Masterstudiengang Personalmanagement der Hochschule München der Anteil an Frauen im HR Bereich bei 71% (vgl. Gorges 2015a, S. 2), woraus eine stärkere Präferenz von Frauen für den HR-Sektor deutlich wird. In der vorliegenden Studie ist der Anteil der Personen im Personalwesen/-entwicklung/Bildung/Training mit ca. 37% am stärksten ausgeprägt.

des eigenen Tätigkeitsfeldes verfügten (hohe Stabilität im beruflichen Umfeld), wovon sich die meisten erwartungsgemäß⁸¹ in der Gruppe mittleren Alters zwischen 35 und 44 Jahren befanden. Es ist auffällig, dass der Anteil der Personen des Bereiches Personalwesen/-entwicklung/Bildung/Training mit Abstand am häufigsten vertreten ist (60%). Die restlichen 47% teilen sich in etwa gleichverteilt in die Phasen *Grundausbildung und Sozialisation*, *Krise/Umbruch/Neuorientierung* und *Schwung erhalten, wiedergewinnen oder Ausklingenlassen* auf. Die letzte Phase (*Ruhestand*) war nur bei einer Person vorzufinden.

Zuletzt wurden über die empirisch begründete Typenbildung in Anlehnung an Kelle/Kluge (1999) insgesamt acht unterschiedliche Weiterbildungstypen identifiziert. Diese wurden anhand der beiden Hauptdimensionen *berufliche Entwicklungsphasen* und *überwiegende Weiterbildungsmotive* entwickelt. Als zentrales Ergebnis lässt sich festhalten, dass der Großteil der Stichprobe (n=65) dem *stabil-instrumentell-motivierten Typus* zuzuordnen ist. Es wurde deutlich, dass es über eine typisierende Auswertung möglich ist, Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien sowie den Daten der Adressaten-/Adressatinnen zu finden. Folglich wurde die analytische Zielstellung der Untersuchung erfüllt.

7.3 Ausblick und Diskussion

Auch wenn aufgrund des Designs der Untersuchung (probabilistische Ad-hoc Stichprobe) keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden können, lassen sich die Ergebnisse in mindestens zweierlei Hinsicht konkret nutzbar machen: Zum einen für die direkte Verwertung der WB-Institution und zum anderen für die zukünftige Anschlussforschung.

Konsequenzen für die WB-Motivation können somit i.e.L. im Bereich der Zielgruppendefinition sowie im Weiterbildungsmarketing abgeleitet werden. Über eine umfassende Kenntnis der Adressaten-/Adressatinnenstruktur ist es möglich, passgenauere Angebote zu formulieren und diese unmittelbarer zu platzieren. Dabei wurden unterschiedliche Ansatzpunkte deutlich, wobei die größten Potentiale im Bereich der Altersstruktur zum Vorschein traten. Es ist auffällig, dass die älteren Altersgruppen der 55-64-Jährigen und darüber in vorliegender Studie kaum vorzufinden sind, obwohl das AES eine stetig steigende Weiterbildungsteilnahme in diesen Gruppen herausstellte. Über zielgerichtetes, adressatenspezifisches Weiterbildungsmarketing könnte es zukünftig gelingen, auch diese Zielgruppen stärker zu erreichen. Eine gezielte Ansprache älterer Personen erhält nicht zuletzt in Anbetracht des demographischen Wandels und der zukünftigen Entwicklung der Arbeitswelt (u.a. verlängerte Erwerbstätigkeit und -karrieren, steigende Nachfrage an hochqualifizierten Arbeitskräften bis ins hohe Alter, steigende Wichtigkeit der Lernfähigkeit im Alter) (vgl. bspw. Kleemann/Matuschek/Voß 1999; Hof 2009; Schiersmann 2007) erhöhte Relevanz. Darüber hinaus ist es in diesem Zusammenhang insgesamt denkbar, dass die Definition der Zielgruppe (erneut) geschärft wird.

⁸¹ Nach der Definition von Schein (2005) sowie den Ableitungen aus dem Zwischenfazit.

Auch wäre bei der weiteren Analyse ein Einfluss auf das mikrodidaktische Vorgehen zunächst denkbar: So könnten je nach Anspruchsgruppe (d.h. überwiegenden WB-Typen) Unterschiede in der inhaltlichen Ausgestaltung der WB stärker fokussiert werden, um somit schon im Vorfeld im Sinne eines vorgeschalteten Erwartungsabgleich auf die Lernpräferenzen einzugehen. Allerdings spricht dagegen, dass im Sinne einer Teilnehmer/innenorientierung sowie den Grundpfeilern des Konstruktivismus folgend (vgl. Arnold 2010; Arnold/Lermen 2010; Schrader 2010; Siebert 1998; Holm 2012), Bildungshandeln nur bis zu einem gewissen Grad geplant werden kann, da die Erfahrungen der Lernenden von zentralem Stellenwert sind.

Dennoch ist es in diesem Zusammenhang grundsätzlich möglich, dass Lehrpersonen die notwendige Rahmung in Form eines Settings (Auswahl/Passung von Inhalten und Methoden) kreieren und sich auf Grundlage des Wissens über unterschiedliche Weiterbildungstypen daran orientieren. Unterstützt wird dieser Vorschlag durch die oberste Prämisse des Konzepts der Teilnehmer/innenorientierung, wonach die „Lehr-Lernprozesse vom Teilnehmenden her, auf den Teilnehmenden hin und mit ihm zusammen zu planen und zu gestalten“ (Schrader 2010, o.S.) sind.

Konkrete Aussagen, ob und inwiefern sich hieraus Unterschiede im Bildungshandeln ergeben, können allerdings nicht getroffen werden. Außerdem könnte bei der Auswahl der künftigen Gruppenzusammensetzung durch bewusste Auswahl unterschiedlicher Weiterbildungstypen Einfluss auf eine größere Heterogenität der Personen genommen werden.

Neben Verwertungsaspekten für die Weiterbildungsinstitution ist auch der Mehrwert für die Weiterbildungsforschung entscheidend: Als erste Studie hat sich vorliegende Arbeit auf diese umfangreiche Art und Weise mit den Adressaten/Adressatinnen einer Weiterbildung zum Coach beschäftigt, worüber ein tiefergehendes Verständnis über die Personen des Feldes erzeugt wurde. Die Konzeptualisierung von WB-Motivation, beruflichen Entwicklungsphasen und Strukturdaten ist aufschlussreich, um das Zusammenspiel dieser Faktoren im Hinblick auf individuelle Teilnahmeentscheidungen zu beleuchten. Dabei wurde erneut bestätigt, dass Entscheidungen an Weiterbildung teilzunehmen, komplexe subjektive Prozesse vorgeschaltet sind, wobei u.a. individuelle Erfahrungen, Wissen, Interesse und Nutzenaspekte eine große Rolle spielen, damit WB-Motivation überhaupt erst entsteht.

Für etwaige Anschlussforschungen wäre es interessant, Teilnehmer/innen nach dem Abschluss/während der Weiterbildung über Erwartungen, Motive, Nutzenvorstellungen und Ziele zu befragen, wodurch ein unmittelbarer Abgleich mit dem momentanen Zustand und der Erfüllung jener WB-Wünsche vorgenommen werden könnte. Auch wäre es möglich, tiefere Einblicke zur zukünftigen Berufsstruktur zu gewinnen und festzustellen, inwiefern die WB darauf Einfluss ausgeübt hat. Dies könnte ggf. zu einer Anpassung des Curriculums bzgl. z.B. zusätzlicher berufsqualifizierender Inhalte führen. In diesem Sinne wird die Weiterbildungsforschung in Zukunft weiterhin den Auftrag haben, sich umfassend mit unterschiedlichen Zielgruppen von Weiterbildung zu beschäftigen,

damit es gewährleistet ist, notwendige Anpassungsleistungen von Organisation, Lehrenden und Gesellschaft vorzubereiten und gestaltbar zu machen.

Literaturverzeichnis

- Abele, A. E. (2002). Ein Modell und empirische Befunde zur beruflichen Laufbahnentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechtsvergleichs. In *Psychologische Rundschau* 53(3), S. 109–118.
- Abels, H., & König, A. (2016). *Sozialisation. Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arnold, R. (2010). Konstruktivismus. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main%5Bentry%5D=124&tx_buhutbedulexicon_main%5Baction%5D=show&tx_buhutbedulexicon_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=cc7a2131fc2d3821fd7e84e477c98bb9. Zugegriffen: 01. August 2017.
- Arnold, R., & Lermen, M. (2010). *Konstruktivismus und Erwachsenenbildung*. Weinheim, München. http://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html?tx_beltz_educationencyclopedia%5Barticle%5D=10082&tx_beltz_educationencyclopedia%5BarticleSet%5D=1&tx_beltz_educationencyclopedia%5BpublisherArticleSubject%5D=10&tx_beltz_educationencyclopedia%5Baction%5D=article&tx_beltz_educationencyclopedia%5Bcontroller%5D=EducationEncyclopedia&cHash=c5fab3aa1c4e6ebfefa40d2437ea892. Zugegriffen: 01. August 2017.
- Arthur, M. B., Hall, D. T., & Lawrence, B. S. (Hg.) (1989). *Handbook of career theory*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- artop – Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.) (2016). *Broschüre: Ausbildung zum Coach. Systemisches Coaching*. Berlin: artop – Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin. http://www.artop.de/sites/default/files/artop-Ausbildung_zum_Coach_klein.pdf. Zugegriffen: 23. Juni 2017.
- artop – Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.) (2017a). *Ausbildung zum Coach. Informationen. Teilnahmevoraussetzungen, Kosten, Bildungsurlaub, Zertifizierung, Anmeldung, Bewerbungsverfahren*. Berlin: artop – Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.artop.de/ausbildung-zum-coach-informationen>. Zugegriffen: 07. Juli 2017.
- artop – Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.) (2017b). *Ausbildung zum Coach. Systemisches Coaching*. Berlin: artop – Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin. http://www.artop.de/sites/default/files/artop-Ausbildung_zum_Coach_WEB.pdf. Zugegriffen: 07. Juli 2017.
- artop – Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.) (2017c). *Inhalte*. Berlin: artop – Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin. <https://www.artop.de/ausbildungen/coach/inhalte/>. Zugegriffen: 06. Juni 2017.
- Bachmann, T. (2013). *Warum Coaching nicht besser als Training ist und beides Organisationsentwicklung nicht ersetzt*. Berlin: artop – Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin. http://www.artop.de/sites/default/files/artop_Warum_Coaching_nicht_besser_als_Training_ist_%20und_beides_Organisationsentwicklung_nicht_ersetzt.pdf. Zugegriffen: 19. Mai 2017.

- Baethge, M., Buss, K.-P., Lanfer, C., & Brunke, J. (2003). *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen*. Bonn: BMBF. http://www.gesundheitsfoerdernde-hochschulen.de/Inhalte/G_Themen/G10_Gesundheitspaedagogik/nationaler_bildungsbericht_bb_weiterbildung.pdf. Zugriffen: 19. August 2017.
- Barz, H., & Tippelt, R. (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. (DIE spezial). Bielefeld: Bertelsmann.
- Beck, U. (²²2015). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker-Carus, C., & Wendt, M. (²2017). Motivation. In C. Becker-Carus & M. Wendt (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie. Eine Einführung* (S. 485–538). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Behringer, F. (1999). *Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Belardi, N. (²1998). *Supervision. Eine Einführung für soziale Berufe*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- BIBB (Hrsg.) (2017). *Adult Education Survey (Datenerhebung über die Beteiligung und Nichtbeteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). <https://www.bibb.de/de/1656.php>. Zugriffen: 14. April 2017.
- Bilger, F., Gnahn, D., & Hartmann, J. (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Blickle, G. (³2014). *Berufswahl und berufliche Entwicklung*. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie. Mit 51 Tabellen* (S. 185–206). Berlin: Springer.
- BMAS (2016). *Förderung der beruflichen Weiterbildung*. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS). Berlin: BMAS. <http://www.bmas.de/DE/Themen/Aus-und-Weiterbildung/Weiterbildung/weiterbildung.html>. Zugriffen: 11. August 2017.
- BMBF (2008). *Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf*. Bonn, Berlin: BMBF, Referat Lebenslanges Lernen (Bildung – Ideen zünden!).
- BMBF (2014). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014 – Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht*. https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf. Zugriffen: 14. Mai 2017.
- Böning, U. (³2005). Coaching: Der Siegeszug eines Personal-Entwicklungs-Instruments – Eine 15-Jahres-Bilanz. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 21–54). (Innovatives Management). Göttingen: Hogrefe.
- Böning, U., & Fritschle, B. (²2008). *Coaching fürs Business. Was Coaches, Personaler und Manager über Coaching wissen müssen*. (Praxishandbuch Coaching). Bonn: ManagerSeminare-Verl.-GmbH.
- Böning, U., & Kegel, C. (2015). *Ergebnisse der Coaching-Forschung. Aktuelle Studien – ausgewertet für die Coaching-Praxis*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Bortz, J., & Schuster, C. (⁷2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin/Heidelberg: Springer.

- Boshier, R. (1991). Psychometric Properties of the Alternative Form of the Education Participation Scale. In *Adult Education Quarterly* 41(3), S. 150–167. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0001848191041003002>. Zugegriffen: 02. Juni 2017.
- Briscoe, J. P., Hall, D. T., & Frautschy DeMuth, R. L. (2006). Protean and boundaryless careers. An empirical exploration. In *Journal of vocational behavior* 69(1), S. 30–47. DOI: 10.1016/j.jvb.2005.09.003.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2017). *Weiterbildung in der digitalen Arbeitswelt stärken*. Hrsg. v. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS). Berlin. <https://www.arbeitenviennull.de/aktuelles/meldungen/weiterbildung-in-der-digitalen-arbeitswelt-staerken.html>. Zugegriffen: 18. Juli 2017.
- Bürkle, H. (2013). *Aktive Karrierestrategie. Erfolgsmanagement in eigener Sache*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Bürmann, M., & Frick, F. (2015). *Deutscher Weiterbildungsatlas. Teilnahme und Angebot in Bundesländern und Raumordnungsregionen*. Unter Mitarbeit von Deutsche Institut für Erwachsenenbildung und FU Berlin. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Broschuere_Deutscher_Weiterbildungsatlas_ROR_BL.pdf. Zugegriffen: 25. Mai 2017.
- Dalton, G. W., & Thompson, P. H. (1986). *Novations. Strategies for career management*. Glenview/Ill.: Scott Foresman and Co.
- Dehnbostel, P. (2008). *Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht*. Berlin: ed. sigma.
- Derr, C. B. (1986). Five definitions of career success: implications for relationships. In *Applied Psychology* 35(3), S. 415–435. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1464-0597.1986.tb00940.x/abstract>. Zugegriffen: 19. April 2017.
- Dinkelaker, J. (2015). Lernen. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 49–56). Stuttgart: Kohlhammer.
- Edelmann, D. (2007). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. (Münchner Studien zur Erwachsenenbildung, 4). Berlin: Lit.
- Ertelt, B.-J., & Frey, A. (2011). *Theorien der beruflichen Entwicklung und Beratung in ihrer Bedeutung für die Abbruchprävention*. Mannheim: Hochschule der Bundesagentur für Arbeit. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Theorien_der_beruflichen_Entwicklung_und_Beratung.pdf. Zugegriffen: 21. April 2017.
- Esser, H. (1991). Die Rationalität des Alltagshandelns. Eine Rekonstruktion der Handlungstheorie von Alfred Schuetz. In *Zeitschrift für Soziologie* 20(6), S. 430–445. <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/zfsoz.1991.20.issue-6/zfsoz-1991-0602/zfsoz-1991-0602.pdf>. Zugegriffen: 21. April 2017.
- Faulstich, P. (1998). *Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation*. (Vahlens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften). München: Vahlen.
- Faulstich, P. (2003). *Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung*. (Hand- und Lehrbücher der Pädagogik). München, Wien: Oldenbourg.
- Faulstich, P. (2006). Lernen und Widerstände. In P. Faulstich & M. Bayer (Hrsg.), *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung* (S. 7–25). Hamburg: VSA-Verlag.

- FAZ (2014). *Lernen für mehr Gehalt*. Frankfurt am Main: Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH. <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/arbeitswelt/berufliche-weiterbildung-13055731.html>. Zugegriffen: 18. Juli 2017.
- Feeser-Lichterfeld, U. (2005). *Berufung. Eine praktisch-theologische Studie zur Revitalisierung einer pastoralen Grunddimension*. (Theologie und Praxis, 26). Münster: Lit-Verl.
- Fischer-Epe, M. (2011). *Coaching: miteinander Ziele erreichen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Fleige, M. (2015). Nutzenvorstellungen von Weiterbildungsteilnehmenden in beruflichen und erwerbsbiographischen Übergangssituationen. In S. Schmidt-Lauff, H. v. Felden & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S. 189–200). (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Opladen u.a.: Budrich.
- Fujita-Starck, P. J. (1996). Motivations and characteristics of adult students: Factor stability and construct validity of the educational preparation scale. In *Adult Education Quarterly* 47(1), S. 29–40.
- Gonon, P., & Stolz, S. (2004). *Betriebliche Weiterbildung. Empirische Befunde, theoretische Perspektiven und aktuelle Herausforderungen*. (Pädagogik). Bern: h.e.p.-Verlag.
- Gorges, H. (2015a). *Braucht der Bereich Human Resources mehr Geschlechtervielfalt – mehr Männer? – Mit Fragen und Ideen für Unternehmen. Eine Studie der HRblue AG in Zusammenarbeit mit dem Masterstudiengang Personalmanagement der Hochschule München*. Unter Mitarbeit von Heike Gorges und Claudia Eckstaller. München: HRblue AG. https://www.hrblue.com/w1/images/dateien/HRblue_Artikel_Braucht_HR_mehr_Maenner_2015_final.pdf. Zugegriffen: 25. Juli 2017.
- Gorges, J. (2015b). Warum (nicht) an Weiterbildung teilnehmen? Ein erwartungswert-theoretischer Blick auf die Motivation erwachsener Lerner. In J. Gorges, A. Gegenfurtner & H. Kuper (Hrsg.), *Motivationsforschung im Weiterbildungskontext* (S. 9–28). Wiesbaden: Springer VS.
- Gorges, J., & Kuper, H. (2015). Editorial – Motivationsforschung im Weiterbildungskontext. In J. Gorges, A. Gegenfurtner & H. Kuper (Hrsg.), *Motivationsforschung im Weiterbildungskontext* (S. 1–7). Wiesbaden: Springer VS.
- Gross, P.-P., & Stephan, M. (2015). Der Coaching-Markt. In *Coaching Theor. Prax.* 1(1), S. 15–24. DOI: 10.1365/s40896-015-0002-9.
- Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Hammerer, M., Kanelutti, E., & Melter, I. (2011). *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Heinrich, S. (2017). Life-Coaching zur Entwicklung der Lebenszufriedenheit. In *Organisationsberatung Supervision Coaching* 2017. DOI: 10.1007/s11613-017-0487-3.
- Henry, G. T., & Basile, K. C. (1994). Understanding the decision to participate in formal adult education. In *Adult Education Quarterly* 44(2), S. 64–82. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/074171369404400202>. Zugegriffen: 29. Mai 2017.

- Heß, T., & Roth, W. L. (2001). *Professionelles Coaching. Eine Expertenbefragung zur Qualitätseinschätzung und -entwicklung*. Heidelberg/Kröning: Asanger.
- Hinrichs, A.-C. (2016). *Erfolgsfaktoren beruflicher Weiterbildung. Eine Längsschnittstudie zum Lerntransfer*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: Springer VS. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-12761-9>.
- Hippel, A. von (2016). *Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. (Grundriss der Pädagogik, Erziehungswissenschaft, 4). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hofmann, F. (Hrsg.) (2008). *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Münster: Waxmann.
- Hohner, H.-U., & Hoff, E.-H. (2007). *Berufliche Entwicklung und Laufbahnberatung. Beitrag für Band 7 der Enzyklopädie der Psychologie, Reihe Entwicklungspsychologie, Angewandte Entwicklungspsychologie*. Berlin: F. Petermann/W. Schneider. <http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/arbpsych/media/lehre/ss2007/12688/laufbahnberatung.pdf>. Zugegriffen: 19. April 2017.
- Holm, U. (2012). *Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <http://www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf>. Zugegriffen: 1. August 2017.
- Holtbrügge, D. (2013). *Personalmanagement*. Berlin: Springer.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Howard, K. W. (1989). A Comprehensive Expectancy Motivation Model: Implications for Adult Education and Training. In *Adult Education Quarterly* 39(4), S. 199–210. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0001848189039004002>. Zugegriffen: 01. Juni 2017.
- Hubner, M. (2007). *Coaching als Aufgabe der Erwachsenenbildung*. (Münchner Studien zur Erwachsenenbildung, 3). Berlin/Münster: Lit.
- Jung, H. (2010). *Personalwirtschaft*. München: Oldenbourg.
- Käpplinger, B. (2007). *Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung*. (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung). Bielefeld: Bertelsmann.
- Käpplinger, B., Kulmus, C., & Haberzeth, E. (2013). *Weiterbildungsbeteiligung. Anforderungen an eine Arbeitsversicherung; Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Bonn: FES.
- Kaufmann, K., & Widany, S. (2013). Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16(1), 29–54. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-013-0338-8>. Zugegriffen: 05. Mai 2017.
- Kelle, U., & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. (Qualitative Sozialforschung, 4). Opladen: Leske + Budrich.

- Kleemann, F., Matuschek, I., & Voß, G. G. (1999). *Zur Subjektivität von Arbeit*. (Veröffentlichungsreihe der Querschnittsgruppe Arbeit & Ökologie beim Präsidenten des Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, 99,512). Berlin: WZB.
- Krapp, A. (2008). Individuelle Lebensinteressen als lerntheoretische Grundkategorie im Spiegel der pädagogisch-psychologischen Interessenstheorie. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 275–307). (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 39). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M., & Jones, G. B. (1976). A Social Learning Theory of Career Selection. In *The Counselling Psychologist* 6(1), S. 71–81.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U., Rädiker, S., Ebert, T., & Schehl, J. (2013). *Statistik. Eine verständliche Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lang-von Wins, T., & Triebel, C. (2012). *Karriereberatung. Coachingmethoden für eine kompetenzorientierte Laufbahnberatung*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Leitl, M. (2008). Zwang zur Professionalisierung. In *Harcard Business Manager* (3), S. 39–44. http://mb-reinecke.com/pdf/zwang_zur_professionalisierung.pdf. Zugegriffen: 18. Juli 2017.
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Lievegoed, B. C. (Hg.) (2001). *Lebenskrisen, Lebenschancen. Die Entwicklung des Menschen zwischen Kindheit und Alter*. München: Kösel.
- Lippman, E., & Negri, C. (2010). Beraten und Lernen. In C. Negri (Hrsg.), *Angewandte Psychologie für die Personalentwicklung. Konzepte und Methoden für Bildungsmanagement, betriebliche Aus- und Weiterbildung* (S. 315–348). Berlin/Heidelberg/New York: Springer.
- Lohr, K. (2003). Subjektivierung von Arbeit. Ausgangspunkt einer Neuorientierung der Industrie- und Arbeitssoziologie? In *Berliner Journal für Soziologie* 13(4), S. 511–529. DOI: 10.1007/BF03204689.
- Looss, W., & Rauen, C. (2005). Einzel-Coaching. Das Konzept einer komplexen Beratungsbeziehung. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 155–182). (Innovatives Management). Göttingen: Hogrefe.
- Ludwig, J. (2000). *Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Maio, G. R., Verplanken, B., Manstead, A. S. R., Stroebe, W., Abraham, C., Sheeran, P., & Conner, M. T. (2007). Social Psychological Factors in Lifestyle Change and Their Relevance to Policy. In *Social Issues and Policy Review* 1(1), S. 99–137. https://www.researchgate.net/publication/227764193_Social_Psychological_Factors_in_Life_Style_Change_and_Their_Relevance_to_Policy. Zugegriffen: 10. Mai 2017.
- managerSeminare (2004). Coachingkompetenz. Wie wird man Coach? In *managerSeminare* (75), S. 10–15. http://www.managerseminare.de/ms_Artikel/Coachingkompetenz-Wie-wird-man-Coach,135442. Zugegriffen: 25. April 2017.
- Marcus, B. (2011). *Personalpsychologie*. (Basiswissen Personalpsychologie). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Mayrhofer, W., Meyer, M., Steyrer, J., Iellatchitch A., Schiffinger, M., & Strunk, G. (2002). Einmal gut, immer gut? Einflussfaktoren auf Karrieren in ‚neuen‘ Karrierefeldern. In *Zeitschrift für Personalforschung* 16(3), S. 392–415. http://rhverlag.de/Archiv/3_02_Mayrhofer.pdf. Zugriffen: 15. Mai 2017.
- Mayring, P. (1994). Qualitative Inhaltsanalyse. In A. Boehm (Hrsg.), *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (S. 156–175). (Schriften zur Informationswissenschaft, 14). Konstanz: Univ.-Verlag. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-14565>. Zugriffen: 07. Juni 2017.
- Mayring, P./Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: Springer VS.
- Merkens, H. (2000). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 286–299). Reinbek: Rowohlt.
- Middendorf, J. (2014). 12. *Coaching-Umfrage Deutschland. Teilnehmer-Ergebnisbericht*. Büro für Coaching und Organisationsberatung (BCO). Frechen-Königsdorf. <http://www.coaching-umfrage.de/PDF/Ergeb%20Coaching-Umfrage%202013.pdf>. Zugriffen: 19. April 2017.
- Miethe, I., Ecarius, J., & Tervooren, A. (2014). *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen/Berlin: Budrich.
- Migge, B. (2007). *Handbuch Coaching und Beratung. Wirkungsvolle Modelle kommentierte Falldarstellungen zahlreiche Übungen*. (Weiterbildung und Qualifikation). Weinheim/Basel: Beltz.
- Moldaschl, M., & Voß, G. G. (2003). *Subjektivierung von Arbeit*. (Arbeit, Innovation und Nachhaltigkeit, 2). München/Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Molzberger, G. (2013). *Subjektivierung von Arbeit – Rückfragen an die Berufs- und Weiterbildung*. http://www.bwpat.de/ht2013/ws01/molzberger_ws01-ht2013.pdf. Zugriffen: 01. August 2017.
- Moosbrugger, J. (2008). *Subjektivierung von Arbeit: Freiwillige Selbstausbeutung. Ein Erklärungsmodell für die Verausgabungsbereitschaft von Hochqualifizierten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Morstain, B. R., & Smart, J. C. (1974). Reasons for Participation in Adult Education Courses: a Multivariate Analysis of Group Differences. In *Adult Education Quarterly* 24(2), S. 83–98.
- Mühlleitner, E. (2005). Erikson, Erik H. In P. Gumhalter, N. Nemeskeri, A. Pritz, M. Voracek & G. Stumm (Hrsg.), *Personenlexikon der Psychotherapie* (S. 124–126). (Springer E-book Collection). Vienna: Springer-Verlag/Wien.
- Müller, H.-P. (2012). *Wertewandel*. Hrsg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: bpb. <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138454/werte-milieu-und-lebensstile-wertewandel>. Zugriffen: 01. August 2017.
- Münchener Merkur (2013). *Weiterbildung: Immer "up to date" im Beruf*. München: Münchener Zeitungs-Verlag GmbH & Co.KG. <https://www.merkur.de/leben/karriere/berufliche-weiterbildung-karriere-arbeitsmarkt-job-zr-3120159.html>. Zugriffen: 18. Juli 2017.
- Neidhardt, H. (2006). *Zum lebenslangen Lernen gezwungen? Chancen und Risiken einer gesetzlichen "Bildungspflicht" für Erwachsene*. Bonn: DIE.
- Nerdinger, F. W., Blickle, G., & Schaper, N. (Hrsg.) (2014). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Berlin: Springer.

- Pallasch, W., & Petersen, R. (2005). *Coaching. Ausbildungs- und Trainingskonzeption zum Coach in pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern*. (Pädagogisches Training). Weinheim/München: Juventa-Verlag.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). *Career development and systems theory. Connecting theory and practice*. (Career development series, v. 1). Rotterdam: Sense Publishers.
- Philipps-Universität Marburg (2017). *Coaching-Marktanalyse 2016/17. Kurzfassung*. Marburg: Philipps Universität Marburg/MAFEX.
- Philipps-Universität Marburg (2013). *Zusammenfassung Coaching-Marktanalyse 2013. Ergebnisse der 3. Marburger Coaching-Studie 2013*. Marburg: Deutscher Bundesverband Coaching e.V./Philipps Universität Marburg. http://www.br-systemberatung.de/uploads/media/Zusammenfassung_Marburger_Coaching-Studie_2013_01.pdf. Zugegriffen: 16. Juni 2017.
- Pichler, M. (2014). Coaches sind keine Dienstleister. In *wirtschaft + weiterbildung* (5), S. 14–15.
- Pritz, A. (Hrsg.) (2008). *Einhundert Meisterwerke der Psychotherapie. Ein Literaturführer*. Wien: Springer.
- Radatz, S. (2006). *Einführung in das systemische Coaching*. (Compact). Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Rappe-Giesecke, K. (2008). *Triadische Karriereberatung. Die Begleitung von Professionals, Führungskräften und Selbstständigen*. Bergisch Gladbach: EHP.
- Rauen, C. (Hg.) (2005a). *Handbuch Coaching*. (Innovatives Management). Göttingen: Hogrefe.
- Rauen, C. (2005b). Varianten des Coaching im Personalentwicklungsbereich. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 111–136). (Innovatives Management). Göttingen: Hogrefe.
- Rauen, C. (2008). *Coaching*. (Praxis der Personalpsychologie, 2). Göttingen: Hogrefe.
- Rauen, C. (2017a). *Anerkennung als Coaching-Weiterbildungsanbieter (DBVC)*. Osnabrück: Deutscher Bundesverband Coaching e.V. <http://www.dbvc.de/aufnahme-in-den-dbvc/mitgliedschaftsformen/coaching-weiterbildungsanbieter.html#c2852>. Zugegriffen: 25. Mai 2017.
- Rauen, C. (2017b). *Coaching*. Goldenstedt: Christopher Rauen GmbH. <https://www.coaching-report.de/lexikon/coaching.html>. Zugegriffen: 25. Mai 2017.
- Rauen, C. (2017c). *Coaching-Ausbildungen. Geo-Suche*. Goldenstedt: Christopher Rauen GmbH. <https://www.coaching-index.de/geo-suche.html>. Zugegriffen: 25. Mai 2017.
- Rauen, C. (2017d). *Qualitätsstandards für Coaching-Weiterbildungen*. Osnabrück: Deutscher Bundesverband Coaching e.V. <http://www.dbvc.de/materialien/qualitaetsstandards-fuer-coaching-weiterbildungen.html>. Zugegriffen: 06. Juni 2017.
- Rauen, C. (2017e). *Vereinsziele*. Osnabrück: Deutscher Bundesverband Coaching e.V. <http://www.dbvc.de/der-verband/ueber-uns/vereinsziele.html>. Zugegriffen: 25. Mai 2017.
- Rauen, C., & Steinhübel, A. (2005). Coaching-Weiterbildungen. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 289–310). (Innovatives Management). Göttingen: Hogrefe.
- Regnet, E. (2004). *Karriereentwicklung 40+. Weitere Perspektiven oder Endstation?* (Beltz Qualifikation: Management und Karriere). Weinheim/Basel: Beltz.
- Regnet, E. (2016). *Personalentwicklung für Mitarbeiter im mittleren Lebensalter*. Eschborn: RKW Rationalisierungs- und Innovationszentrum der Deutschen Wirtschaft e.V.

- http://www.perso-net.de/index.php?title=Personalentwicklung_f%C3%BCr_Mitarbeiter_im_mittleren_Lebensalter&oldid=7868. Zugegriffen: 19. April 2017.
- Reich-Claassen, J. (2010). *Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens; eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung*. (Münchner Studien zur Erwachsenenbildung, 6). Berlin/Münster: Lit.
- Reich-Claassen, J. (2015). Weiterbildungsbeteiligung. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 75–84). Stuttgart: Kohlhammer.
- Renger, P. (2016). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Personalentwicklung* (AutoUni – Schriftenreihe, 88). <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-14148-6.pdf>. Zugegriffen: 01. Dezember 2017.
- Rheinberg, F. (⁵2004). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Röchner, M. (1987). *Personenspezifische Aspekte und Determinanten der Weiterbildungsteilnahme. Eine empirische Analyse eines multivariaten Modells*. Frankfurt/Main u.a.: Lang.
- Rückle, H. (2000). *Coaching. So spornen Manager sich und andere zu Spitzenleistungen an*. Landsberg/Lech: mi, Verlag Moderne Industrie.
- Salheiser, A. (2014). Natürliche Daten: Dokumente. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 813–826). Wiesbaden: Springer VS.
- Schein, E. H. (¹⁰2005). *Karriereanker*. Darmstadt: Lanzenberger Looss Stadelmann.
- Schiefele, U. (2009). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 151–177). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Schiersmann, C. (2007). *Berufliche Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schiessler, B. (2010). *Coaching als Maßnahme der Personalentwicklung. Aktuelle Praxis, Analyse und wissenschaftlicher Ansatz für eine einheitliche Coachingmethodik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, W. (2017). Dokumentenanalyse in der Organisationsforschung. In S. Liebig, W. Matiaske & S. Rosenbohm (Hrsg.), *Handbuch Empirische Organisationsforschung* (S. 1–24). Wiesbaden: Springer. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-658-08580-3_16-1. Zugegriffen: 07. Juni 2017.
- Schrader, J. (2010). Teilnehmerorientierung. R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main%5Bentry%5D=211&tx_buhutbedulexicon_main%5Baction%5D=show&tx_buhutbedulexicon_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=cbcdcc0f75ca0e20019ca3b583e95730. Zugegriffen: 01. August 2017.
- Schreyögg, A. (⁶2003a). *Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Schreyögg, A. (2003b). Die Differenzen zwischen Supervision und Coaching. In *OSC 10*(3), S. 217–226. DOI: 10.1007/s11613-003-0025-3.
- Schreyögg, A. (⁷2012). *Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung*. (Business 2012). Frankfurt/Main: Campus Verlag.

- Schumann, T., Jordan, S., & Stasik, A. (2017). *Leitbild der Deutschen Gesellschaft für Coaching e.V.*. Bielefeld: Deutsche Gesellschaft für Coaching e.V. https://www.coaching-dgfc.de/cgi-bin/portal/portal.pl?level=1&pmenu_pmenu_id=1&pmenu_id=88. Zugegriffen: 25. Mai 2017.
- Schweiger, G., & Peitler, M. (2010). Umkämpfte Arbeit - Umkämpftes Leben. Kampf um Anerkennung im Kontext der Subjektivierung und Entgrenzung von Arbeit. In G. Schweiger (Hrsg.), *Der Kampf um Arbeit. Dimensionen und Perspektiven* (S. 337–377). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Segers, J., Inceoglu, I., Vloeberghs, D., Bartram, D., & Henderickx, E. (2008). Protean and boundaryless careers. A study on potential motivators. In *Journal of vocational behavior* 73(2), S. 212–230.
- Seidel, C. (1983). *Motive und Weiterbildungsbedarf. Zum Zusammenhang von Lernmotivation und Weiterbildungsverhalten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Siebert, H. (1998). *Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung*. Frankfurt/M.: DIE. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/siebert98_01.pdf. Zugegriffen: 20. Juni 2017.
- Siebert, H. (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*. (Studientexte für Erwachsenenbildung). Bielefeld: Bertelsmann. http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?id=2782397&prov=M&dok_var=1&do_k_ext=htm. Zugegriffen: 19. August 2017.
- Siller, G. (2008). *Professionalisierung durch Supervision. Perspektiven im Wandlungsprozess sozialer Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Simon, F. B. (2006). *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus*. (Compact). Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Springer Gabler Verlag (2017a). *Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Design Thinking*. <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/-2046631401/design-thinking-v2.html>. Zugegriffen: 18. Juli 2017.
- Springer Gabler Verlag (2017b). *Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Scrum*. <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/381707698/scrum-v6.html>. Zugegriffen: 18. Juli 2017.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2015). *Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich*. Wiesbaden: Statistische Ämter des Bundes und der Länder. https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00017749/Internationale_Bildungsindikatoren_2015.pdf;jsessionid=4E53E17C0B2A671DF59F818B9CA3C0A6. Zugegriffen: 05. Mai 2017.
- Steinle, C., Eichenberg, T., & Diertrich, M. C. (2009). Kompetenzen als Auswahlbasis von Coaches. Ergebnisse einer Literaturanalyse sowie einer explorativen Studie. In *OSC* 16(4), S. 413–433.
- Stippler, M., & Möller, H. (2009). "Aber jetzt ist der Zeitpunkt reif für etwas anderes" zur Weiterbildungsmotivation von Teilnehmer/innen einer Coachingausbildung. In *OSC* 16(1), S. 72–85.
- Sullivan, S. E., & Arthur, M. B. (2006). The evolution of the boundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility. In *Journal of vocational behavior* 69(1), S. 19–29. DOI: 10.1016/j.jvb.2005.09.001.

- Sullivan, S. E., & Baruch, Y. (2009). Advances in career theory and research. A critical review and agenda for future exploration. In *Journal of management: JOM* 35(6), S. 1542–1571.
- Tagesspiegel (2017). *Weiterbildung: "Den Job auf Lebenszeit gibt es nicht mehr"*. Der Tagesspiegel (31. Oktober 2010). <http://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/karriere/weiterbildung-den-job-auf-lebenszeit-gibt-es-nicht-mehr/1970296.html>. Zugegriffen: 18. Juli 2017.
- Tippelt, R., Reich, J., Hippel, A. von, Barz, H., & Baum, D. (2008). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann. <https://www.die-bonn.de/doks/2008-marketing-01.pdf>. Zugegriffen: 05. Juni 2017.
- Tippelt, R., Weiland, M., Panyr, S., & Barz, H. (2003). *Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung*. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: Bertelsmann.
- Tuschka, G. (2017). *Werte und Ethik*. Weinolsheim: International Coach Federation Deutschland e.V. <http://www.coachfederation.de/icf-d/werte-und-ethik.html>. Zugegriffen: 25. Januar 2017.
- Vannotti, M. (2005). *Die Zusammenhänge zwischen Interessenkongruenz, beruflicher Selbstwirksamkeit und verwandten Konstrukten. Empirische Annäherung verschiedener Variablen der Berufswahl- und Laufbahntheorien sowie Überprüfung der Kongruenz-Hypothese von Holland*. Göttingen: Cuvillier.
- Voß, G. G. (2007). *Subjektivierung von Arbeit und Arbeitskraft. Die Zukunft der Beruflichkeit und die Dimension Gender als Beispiel*. In B. Aulenbacher, M. Funder, H. Jacobsen & S. Völker (Hrsg.), *Arbeit und Geschlecht im Umbruch der modernen Gesellschaft. Forschung im Dialog* (S. 97–113). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Webers, T. (2013). Coaching-Kompetenzen: Behauptungen und Kritik. In *OSC* 20(4), S. 479–487.
- Weinberg, J. (1999). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Überarb. Neuaufl.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-200910134112>. Zugegriffen: 15. März 2017.
- Wenninger, G. (2000). *Weiterbildungsmotivation*. Spektrum Akademischer Verlag. <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/weiterbildungsmotivation/16732#lex-autoren>. Zugegriffen: 28. April 2017.
- Widany, S. (2009). *Lernen Erwachsener im Bildungsmonitoring. Operationalisierung der Weiterbildungsbeteiligung in empirischen Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wittwer, W. (2010). *Betriebliche Bildung*. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main%5Baction%5D=show&tx_buhutbedulexicon_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&tx_buhutbedulexicon_main%5Bentry%5D=22&cHash=c22430249f6ea790eb34b60d3234543a. Zugegriffen: 03. Mai 2017.
- Zimbardo, P. G. (1995). *Psychologie*. Berlin: Springer.
- Züll, C. (2015). *Berufscodierung*. GESIS – Leibniz Institut für Sozialwissenschaften. Mannheim. http://www.gesis.org/fileadmin/up_load/SDMwiki/Berufscodierung_Zuell_08102015_1.1.pdf. Zugegriffen: 13. Juni 2017.

Anhang

A Didaktische Ausgestaltung der Weiterbildung zum Coach bei artop

Innerhalb der didaktischen Planung und des Handelns der Lehrenden bei der Weiterbildung zum systemischen Coach bei artop wurden wichtige Prämissen, die sich bspw. aus dem Konzept des *radikalen Konstruktivismus* (vgl. Siebert 1998, S. 13–44; Arnold 2010; Arnold/Lermen 2010, S. 10–13) und dem Modell *Teilnehmerorientierung* (vgl. Schrader 2010; Holm 2012) ergeben, folgendermaßen umgesetzt:

Der Prozess der Weiterbildung beginnt mit der Auswahl der potentiellen Teilnehmer/innen, welche sich auf einen Platz mittels Anmeldebogen sowie zusätzlichem Motivationsschreiben bewerben und ihre Gründe/Motive für eine Absolvierung der Weiterbildung beschreiben sollten (Auswahl und Passung). Darüber hinaus wird innerhalb von sog. Potential- bzw. Entwicklungsgesprächen vor Weiterbildungsbeginn gemeinsam mit einem erfahrenen Coach und einer Lehrperson geklärt, inwiefern die Weiterbildung auf die individuellen Bedürfnisse und Erwartungen (subjektive Konstruktionen) eingeht. Durch dieses subjektzentrierte Gesprächsformat sollen diese abgeklärt und eine Passung zu den Weiterbildungsinhalten besprochen werden – dabei auch, inwiefern ein Grundverständnis verschiedener Inhalte bereits vorhanden ist (Anschlusslernen) und ob weitere wichtige Einstellungen und Eigenschaften ausgeprägt sind (u.a. hohe Reflexionsfähigkeit und Lernbereitschaft). Auch zum Abschluss der Weiterbildung ist ein Entwicklungsgespräch integriert.

Das aktive Seminargeschehen der Weiterbildung folgt ganz und gar den Ableitungen und Prinzipien des Konstruktivismus und der Teilnehmerorientierung. Entscheidend dabei ist, dass es verschiedene Fokusse gibt, an welchen mit dem Einsatz unterschiedlicher Methoden und Lernformen angesetzt wird. Diese beziehen sich konkret auf den Inhalt, auf das Individuum sowie auf die Gruppe als gedankliches und moralisches Lernkollektiv mit jeweiligen besonderen Dynamiken.

Hinsichtlich dieser Voraussetzungen lassen sich folgende mikrodidaktische Ableitungen bzgl. Inhalt und Methodik der Weiterbildung treffen:

- Lernen erfolgt zentral über das Einüben und Ausprobieren von neuen Wissensbeständen, d.h. aktive Erhöhung der Handlungskompetenz im Seminar⁸², nach Methodik/Ablauf Wissensvermittlung – Ausprobieren – Reflexion.
- Folglich finden wenige und nur kurze Lerneinheiten mit aktiver Wissensvermittlung statt.
- Es soll zu einem hohen Maß die (Selbst-)Reflexionsfähigkeit der Inhalte und des Erfahrenen angeregt werden.
- Der Schwerpunkt liegt in der Erzeugung von kollektiven Lernräumen (z.B. selbstgesteuerte Lerngruppen; Gruppenarbeit mit Anleitung).

⁸² Die Fragestellung, ob die im Seminar erworbenen Handlungskompetenzen auf andere Kontexte übertragen werden kann, würde (v.a. im Hinblick auf das Konzept des Konstruktivismus) eine erneute Diskussion nach sich ziehen, die an dieser Stelle nicht weiter beleuchtet wird.

- Daraus folgt eine hohe Konzentration auf die Lernenden und deren Bedürfnisse.
- Dabei wird der Lerngruppe mit einer Seminareinheit zur gruppendynamischen Selbsterfahrung über mehrere Tage besonderer Beachtung gegeben.
- Ebenfalls wird über das Gründen sog. *Peergroups* (informelle Lerngruppe mit vier bis fünf Personen, welche sich außerhalb der Präsenzeinheiten treffen) versucht, das selbstorganisationale und informelle Lernen aktiv zu unterstützen. Hierbei wird aktiv die von vielen Vertretern der Disziplin geforderten höhere Akzentuierung der Lernenden *an sich* in Verbindung mit einer erhöhten Selbststeuerung von Prozesse des Lernens erwachsener Menschen deutlich (vgl. Schiersmann 2007, S. 73).
- Besondere Berücksichtigung und ggf. Integration des Vorwissens (und somit den vorhandenen Konstruktionen) der Teilnehmenden. Hiermit wird deutlich, dass auch in dieser Weiterbildung die Prämissen des Anschlusslernens verfolgt werden.

(vgl. artop – Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin 2016)

Generell hat die Teilnehmerorientierung bzgl. der Methodik, des Ablaufes und der Inhalte einen hohen Stellenwert. Gleichzeitig muss sich artop aufgrund einer Zertifizierung der WB an den Leitlinien des DBVC ausrichten bzw. danach orientieren. Darunter fällt z.B. die Pflicht, Lehrcoachings bei erfahrenen Coaches zu durchlaufen (analog zum Prozess der Lehranalyse, z.B. bei Therapieausbildungen), eigene Coachings durchzuführen sowie den Prozess für eine Reflexion zu dokumentieren (in Form von Videomitschnitten und Protokollen).

B Relevante Studien/Modelle zur Weiterbildungsmotivation

Dimensionen Studie	Überwiegend persönlich	Überwiegend instrumentell	Überwiegend ökonomisch	Überwiegend reflexiv
Weiterbildungsmo- tive nach dem AES 2012 (vgl. Bilger/Gnahn/ Hartmann 2013, S. 227)	Wissen bzw. Fähigkei- ten zu einem interes- sierenden Thema er- weitern Kenntnisse bzw. Fähig- keiten erwerben, die ich im Alltag nutzen kann Leute kennenlernen und Spaß haben ehrenamtliche Tätigkeit besser ausführen kön- nen	Berufliche Tätig- keit besser ausü- ben Berufliche Chan- cen verbessern Verpflichtung zur Teilnahme Sicherung des Ar- beitsplatz Erwerb eines Zer- tifikats oder Prü- fungsabschluss Verbesserte Aus- sichten auf einen Arbeitsplatz oder neue Stelle Mich selbstständig machen		
Nutzen von WB nach dem AES 2012 (vgl. Bilger/Gnahn/ Hartmann 2013, S. 199)	Persönlich zufriedener sein durch mehr Wis- sen und Können In anderer persönlicher Hinsicht	In der Arbeit mehr leisten können neue berufliche Aufgaben über- nehmen Einen Arbeitsplatz oder einen neuen Job finden Eine höhere Posi- tion im Beruf er- halten	Ein höheres Gehalt bekom- men	In anderer per- sönlicher Hin- sicht
Nutzen von WB nach Fleige (2015, S.192-197)	Zufriedenheit am Ar- beitsplatz (Erwerb von Kompetenzen hinsicht- lich der Lebensführung)	Verbesserung/ Veränderung der berufl. Situation (Karriereverände- rung durch erwei- terte Hand-	Maximierung oder Schonung von Ressourcen durch Aufstieg (Verbesserung des Einkom-	Nutzen hinsicht- lich des Lern- prozesses selbst (Reflexion des Privatlebens bzw. der Er-

	<p>Zufriedenheit im privaten Leben</p> <p>persönliche Nutzenerwartungen im privaten Bereich (sowohl intendiert, als auch nicht-intendiert)</p>	<p>lungsoptionen):</p> <p>durch Selbstständigkeit</p> <p>Berufswechsel/ Neuorientierung</p> <p>Aufstieg</p> <p>Erwerb grundlegender Kompetenzen</p> <p>Bewältigung von spezifischen berufl. Situationen</p> <p>Verbesserung der mentalen Stärke</p> <p>Work-Life-Balance,</p> <p>Anpassungsfortbildung</p> <p>Selbstmotivierung</p> <p>Employability</p>	mens, Zusatzeinkommen)	werbsbiographie)
<p>Weiterbildungsmotiv Aufgabenwertaspekt nach Eccles (vgl. Gorges 2015b, S. 13)</p>	<p>persönliches Interesse/Spaß am Gegenstand</p> <p>Identitätsbildung, Erweiterung des Selbst</p>	<p>Utilitaristisch, d.h. nützlich für die Erreichung zukünftiger Ziele</p>	<p>Utilitaristisch, d.h. nützlich für die Erreichung zukünftiger Ziele</p>	<p>Identitätsbildung, Erweiterung des Selbst</p>
<p>Interesse an Zielen der beruflichen Weiterbildung (Tippelt et al. 2003, S. 55)</p>		<p>An neuen Entwicklungen anpassen</p> <p>Berufliche Kenntnisse erweitern</p> <p>Berufliche Verbesserung erreichen</p> <p>Veraltete Kenntnisse auffrischen</p> <p>Berufliche Verschlechterung</p>	<p>Berufliche Verbesserung erreichen (Gehalt)</p>	

		vermeiden Beruflich nicht so festgelegt sein Beruflich aufsteigen können Auf anderen Beruf umgeschult werden Hochschulabschluss nachholen Berufliche Abschlussprüfung nachholen		
Teilnahmebegründungen an Weiterbildung (Tippelt et al. 2003, S. 30)	Dass ich dabei Kenntnisse erwerbe, die mir im Alltag helfen Dass mich das Gebiet einfach interessiert Dass es mir Spaß macht Dass ich mich kreativ betätigen möchte Dass ich Menschen kennen lerne	Dass mir das beruflich nützt		
Motivationsorientierungen und Teilnahmeegründe nach Boshier (1991, S. 156)	Verbesserung der Kommunikation (communication improvement) Interesse am Lerninhalt, Neugier, Erweiterung des <i>Forschergeistes</i> (cognitive interest) sozialer Kontakt, Menschen treffen, Freundschaften schließen (social contact) Vermeidung von Unzufriedenheit, Einsamkeit	Nachholen/ Anpassung von (verpassten bzw. mangelnden) Wissensbeständen (educational preparation) Vorbereitung auf höhere Bildung (educational preparation) Verbesserung der beruflichen Situation im derzeitigen		

	<p>und Langeweile (social stimulation)</p> <p>Überwindung von Generationsunterschiede, Verbesserung der Beziehung innerhalb der Familie durch Bildung (family togetherness)</p>	<p>Arbeitsverhältnis (professional advancement)</p> <p>Verbesserung der beruflichen Situation durch Arbeitsplatzwechsel (professional advancement)</p> <p>Bewältigung spez. Situationen in Verbindung mit der Familie, bspw. Work-Life-Balance (family togetherness)</p>		
<p>Weiterbildungsmotivation nach Stippeler/Möller (2009)</p>	<p>Wunsch nach beruflicher Veränderung (aufgrund von Unzufriedenheit mit der aktuellen Tätigkeit)</p> <p>Wunsch nach beruflicher Veränderung (mehr sozialer Kontakt in der Arbeit)</p> <p>Wunsch, sich selbst zu entwickeln</p> <p>(Persönlichkeitsentwicklung)</p> <p>Wunsch, sich selbst zu entwickeln (andere Personen treffen und sich auszutauschen)</p> <p>Wunsch, andere in ihrer Entwicklung zu unterstützen</p> <p>Wunsch, andere Personen zu treffen und sich auszutauschen</p>	<p>Wunsch nach beruflicher Veränderung (mehr Möglichkeiten in der zukünftigen beruflichen Tätigkeit; weiteres Standbein; Einstieg in ein neues Berufsfeld; Selbstständigkeit)</p> <p>Wunsch nach beruflicher Veränderung (Weiterbildung zum Coach als Zwischenschritt weiterer Ziele)</p> <p>Wunsch, sich selbst zu entwickeln (Nachholen/Anpassung von Abschlüssen)</p> <p>Wunsch, sich selbst zu entwi-</p>	<p>Wunsch nach beruflicher Veränderung (finanzielle Verbesserung)</p>	<p>Wunsch nach beruflicher Veränderung (aufgrund von weiteren persönlichen Gründen; individuelle Umbruchphase; Identitätsarbeit)</p>

		ckeln (Nachholen/ Anpassung von Wissensbestän- den) Wunsch, Wissen und Fertigkeiten zu erwerben (für die aktuelle Tätig- keit) Wunsch, Wissen und Fertigkeiten zu erwerben (für zukünftige Tätig- keiten)		
--	--	--	--	--

Tab. 13 Übersicht relevanter Untersuchungen und Modelle zur Weiterbildungsmotivation

C Kategorisierung der Strukturdaten

Variablenname	Variablen-label	Wertelabel	Variablentyp	Skalenniveau
ID	Identifikationsnummer	Offener Wert	String	Nominal
Curr	Curriculum innerhalb der WB	20 = 20. Curriculum 21 = 21. Curriculum 22 = 22. Curriculum 23 = 23. Curriculum 24 = 24. Curriculum 25 = 25. Curriculum 26 = 26. Curriculum 27 = 27. Curriculum 28 = 28. Curriculum 29 = 29. Curriculum 30 = 30. Curriculum 999 = Keine Angabe	numerisch	Nominal
Teilnahme	Status über die Teilnahme eines Curriculums der WB	1 = Teilnahme 2 = keine Teilnahme 999 = Keine Angabe	numerisch	Nominal
Alter	Alter der Personen zum Zeitpunkt der Bewerbung	Offener Wert	numerisch	Intervall
Gender	Geschlecht	w = weiblich m = männlich 999 = Keine Angabe	String	Nominal (dichotom)
ErwSt	Erwerbsstatus der Person zum Zeitpunkt der Bewerbung	1 = erwerbstätig 2 = arbeitslos 3 = in schulischer/universitärer/beruflicher Bildung 4 = Elternzeit 5 = Sonstiges	numerisch	Nominal

		999 = Keine Angabe		
Bildung	Höchster Bildungsabschluss	1 = Kein Abschluss 2 = Realschule 3 = Berufsausbildung 4 = Abitur 5 = Fachschule oder Meister 6 = Bachelor oder Gleichwertig (Uni oder FH) 7 = Master/Diplom/Magister oder gleichwertig (Uni oder FH) 8 = Promotion 999 = Keine Angabe	numerisch	Nominal
Fach	Fachbereich, in dem der Bildungsabschluss erworben wurde	01 = Wirtschaftswissenschaften 02 = Psychologie 03 = Pädagogik/Erwachsenenbildung 04 = Gesellschaftswissenschaften 05 = Kommunikationswissenschaften 06 = Ingenieurwissenschaften 07 = Philosophie 08 = Sprachwissenschaften 09 = Rechtswissenschaften 10 = Medizin 11 = anderes Studium 999 = Keine Angabe	numerisch	Nominal
WB_ Zusatz	Bereits absolvierte zusätzliche Weiterbildung	1 = Therapeutische Zusatzausbildung 2 = Training 3 = Moderation 4 = Mediation 5 = Organisationsberatung 6 = Projektmanagement 7 = NLP-Weiterbildung	numerisch	Nominal

		8 = Führungskräftetraining 999 = Keine Angabe		
Sektor	Sektor, in welchem die Organisation operiert	1 = Öffentlicher Dienst 2 = Gemeinnütziger Verband 3 = Wirtschaftsbetrieb 999 = Keine Angabe	numerisch	Nominal
Beruf_Ste	Berufliche Stellung der Person zum Zeitpunkt der Bewerbung	1 = Angestellte/Beamte 2 = Selbstständig 3 = Sonstiges 999 = Keine Angabe	numerisch	Nominal
Posit	Positionierung der beruflichen Tätigkeit zum Zeitpunkt der Bewerbung	1 = Un-/Angelernt 2 = Fachkraft 3 = Führungsebene 4 = Führungs- und Fachkraft 5 = Sonstiges 999 = Keine Angabe	numerisch	Nominal
Branche	Branche des aktuellen Tätigkeitsfelds	01 = Automobilindustrie 02 = Banken/Finanzen/ Versicherungen/Recht 03 = Baugewerbe 04 = Chemie/Pharma/ Biotechnologie 05 = Dienstleistungen 06 = Energie- und Wasserversorgung 07 = Erziehung und Unterricht 08 = Gastronomie und Hotelgewerbe 09 = Gesundheits- und Sozialwesen 10 = Handel/Vertrieb 11 = IT/Software 12 = Maschinenbau/Elektrotechnik 13 = Medien/Information/ Kommunikation	numerisch	Nominal

		14 = Personalwesen/Bildung/ Training 15 = Produktion/sonstige verarbeitende Industrie 16 = Verkehr/Transport/ Logistik/Reise 17 = Verwaltung/öffentlicher Dienst 18 = Wissenschaft und Forschung 19 = Sonstiges 999 = Keine Angabe		
Beruf_Tät	Beschreibung der beruflichen Tätigkeit	01 = Ingenieure/technische Berufe 02 = IT-Sektor/Software-/Hardware- entwicklung 03 = Vertrieb und Verkauf 04 = Marketing/Kommunikation 05 = Finanzen 06 = Einkauf/Materialwirtschaft/ Logistik 07 = Personalwesen/entwicklung/ Bildung/Training 08 = Administration/Sekretariat/ Sachbearbeitung 09 = Wissenschaft/Forschung 10 = Ärzte 11 = Pflege/Therapie/Assistenz 12 = Erziehung/Unterricht 13 = Sozialwesen/Sozialarbeit 14 = Recht 15 = Design/Gestaltung/Architektur/ Kunst/Kultur 16 = Dienstleistung/Handwerk/ Fertigung 17 = Beratung 18 = Geschäftsführung/ Management 19 = Studierend	numerisch	Nominal

		20 = Ehrenamt 21 = Arbeitslos 22 = Sonstiges 999 = Keine Angabe		
WB_Finanz	Finanzierung der Weiterbildung	1 = Privat 2 = Vollständige/teilweise Übernahme der Kosten durch den Arbeitgeber 999 = Keine Angabe	numerisch	Nominal
WB_Lage	Zeitliche Lage der Weiterbildung	1 = Privat 2 = Findet vollständig/teilweise während der Arbeitszeit statt 999 = Keine Angabe	numerisch	Nominal
PLZ_Land	Wohnort (Land) zum Zeitpunkt der Bewerbung	1 = Deutschland 2 = Österreich 3 = Schweiz 4 = Großbritannien 999 = Keine Angabe	numerisch	Nominal
PLZ_BRD	Wohnort (PLZ) zum Zeitpunkt der Bewerbung	01 = Schleswig-Holstein 02 = Hamburg 03 = Niedersachsen 04 = Bremen 05 = Nordrhein-Westfalen 06 = Hessen 07 = Rheinland-Pfalz 08 = Baden-Württemberg 09 = Bayern 10 = Saarland 11 = Berlin 12 = Brandenburg 13 = Mecklenburg-Vorpommern 14 = Sachsen	numerisch	Nominal

		15 = Sachsen-Anhalt 16 = Thüringen 999 = Keine Angabe		
PLZ_Bezirk_B	Wohnort (PLZ des Bezirkes in Berlin)	01 = Mitte 02 = Friedrichshain-Kreuzberg 03 = Pankow 04 = Charlottenburg-Wilmersdorf 05 = Spandau 06 = Steglitz-Zehlendorf 07 = Tempelhof-Schöneberg 08 = Neukölln 09 = Treptow-Köpenick 10 = Marzahn-Hellersdorf 11 = Lichtenberg 12 = Reinickendorf	numerisch	Nominal

Tab. 14 Kategorisierung der Strukturdaten

D Kategorisierung der Weiterbildungsmotive

N°	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
WBM_PE1	Persönliches Interesse	Neugierde bzgl. einer (neuen) Thematik Interesse am Lerninhalt Spaß Kreative Betätigung	„Veränderung gehört für mich zum Alltag und erfüllt mein Leben. Ich bin sehr neugierig und habe Freude daran, Neues zu entdecken.“ (ID 005, Seg. 6)	Bezieht sich primär auf die persönliche Ebene
WBM_PE2	Persönliche Zufriedenheit	Erhöhte Zufriedenheit am Arbeitsplatz (hinsichtlich der Lebensführung, Work-Life-Balance) Erhöhte Zufriedenheit im privaten Leben Vermeidung von Unzufriedenheit Überwindung von Unzufriedenheit in der aktuellen Tätigkeit Vermeidung von Langeweile	„Ich verspreche mir durch die Anregungen und das Wissen aus der Ausbildung eine neue Qualitätsdimension zu erreichen und damit die persönliche Zufriedenheit zu steigern.“ (ID 005, Seg. 6)	Bezieht sich primär auf die persönliche Ebene
WBM_PE3	Erweiterung von Wissensbeständen	Kenntnisse und Fähigkeiten, welche im Alltag hilfreich sind/nutzbar gemacht werden können Persönliche Nutzen-erwartung im privaten Bereich (intendiert und nicht-intendiert) Ehrenamtliche Tätigkeiten besser ausführen können Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit	„Ich bin überzeugt, dass ich durch die Ausbildung zum systemischen Coach meine persönliche Kompetenz massiv erhöhen werde.“ (ID 007, Seg. 6) „So möchte ich auch in meinem persönlichen Umfeld die beratende Rolle ausführen können und strukturiert und fundiert auf die persönlichen Themen und Entwicklungsfragen eingehen. Schon heute bin ich als „inoffizieller Berater in allen Lebenslagen“ be-	Bezieht sich primär auf jene Wissensbestände, die das Privatleben ansprechen bzw. darin angewendet werden können

			kannt, so dass ich den nötigen Rückhalt und die Motivation bekomme die Ausbildung [...] anzugehen.“ (ID 062, Seg. 8)	
WBM_PE4	Sozialer Kontakt Weiterbildung	<p>Menschen treffen/ kennen lernen</p> <p>Freundschaften schließen</p> <p>Lernen im sozialen Kontext</p> <p>Wunsch, andere Personen zu treffen und sich auszutauschen</p> <p>Kann auch dem weiteren Networking dienen (Austausch/Reflexion beruflicher & privater Themen)</p>	„[...] andererseits die Möglichkeit bekommen, mich in einer Peer Group "auf Augenhöhe" auszutauschen.“ (ID 024, Seg. 6)	Bezieht sich primär auf die soziale Interaktion während der Weiterbildung
WBM_PE5	Sozialer Kontakt Beruf	Ziel, mehr sozialen Kontakt im Arbeitsprozess zu haben	„Ich möchte gerne intensiver mit Menschen zusammenarbeiten.“ (ID 023, Seg. 6)	Bezieht sich primär auf das Ergebnis der Weiterbildung sowie der Übertragung in das Berufsfeld
WMB_PE6	Andere Menschen unterstützen	Wunsch, andere Menschen in ihrer Entwicklung zu unterstützen	„[...] Menschen in meinem Umfeld Perspektivenwechsel ermöglichen, um die Umwelt zu verstehen und beeinflussen zu können.“ (ID 003, Seg. 6)	
WBM_IN1	Berufliche Tätigkeit besser ausüben	<p>Ist auf die aktuelle und zukünftige Tätigkeit bezogen</p> <p>Zielt auf eine erhöhte Arbeitsleistung ab</p> <p>Berufliche Kenntnisse, Wissen und Fertigkeiten zu erweitern</p>	„[...] erwarte ich mir tiefergehende Einblicke in die Theorien der systemischen Prozesse sowie das Erlernen des Handwerkszeugs für die weitere praktische Erfahrung in der Beratung von Einzelpersonen oder aber	Bezieht sich primär auf eine bessere Ausübung der aktuellen Tätigkeit

		bzw. zu erwerben und aufzufrischen Wissensbestände und Fähigkeiten/ Fertigkeiten an neuen Entwicklungen anzupassen Erhöhter Handlungsspielraum in der beruflichen Tätigkeit	auch Gruppen im Rahmen meiner beruflichen Tätigkeit als HR Business Partner.“ (ID 001, Seg. 6)	
WBM_IN2	Beruflicher Aufstieg/Weiterentwicklung	Entwicklung durch horizontales Überscheiden von Funktionsgrenzen/ hierarchischer Grenzen und/oder den Erwerb von Macht/Einfluss (vgl. Schein 2005, S. 19–21): berufliche Verbesserung erreichen neue berufliche Aufgaben übernehmen berufliche Chancen verbessern eine höhere Position im Beruf erhalten beruflich aufsteigen zu können verbesserte Aussichten auf ein (neues) Arbeitsverhältnis	„Fundierte Coaching-Ausbildung, um kurz- und mittelfristig im Unternehmen bei Veränderungen Coachings anbieten zu können.“ (ID 008, Seg. 1) „Zudem möchte ich meine Kenntnisse bei Bedarf selbst innerhalb des Unternehmens anbieten.“ (ID 033, Seg. 12)	Bezieht sich auf die Verbesserung bzw. Weiterentwicklung der beruflichen Position/Rolle in der aktuellen Tätigkeit. Dabei sowohl auf unternehmensinterner Aufstieg, als auch externer Berufswechsel
WBM_IN3	Karriereveränderung durch Berufswechsel/ Neuorientierung	Einstieg in ein neues Berufsfeld Auf einen anderen Beruf umgeschult werden/sich umschulen	„Ich möchte mich beruflich neu orientieren.“ (ID 011, Seg. 6)	Bezieht sich auf eine neue Tätigkeit im Rahmen einer neuen Funktion bzw. Rolle

WBM_IN4	Berufliche Weiterentwicklung durch Bildungsabschluss	<p>Nachholen/ Anpassung von Abschlüssen</p> <p>Erhalt von Zertifikaten</p> <p>Anpassung von Wissensbeständen</p> <p>Vorbereitung auf (höhere) Bildung</p> <p>Verpflichtung zur Teilnahme</p>	„Schließlich möchte ich mit der Ausbildung an einem anerkannten Institut sicherstellen, fundierte, Praxis-relevante Inhalte zu lernen und das durch einen erfolgreichen Abschluss zu dokumentieren.“ (ID 027, Seg. 6)	Zielt auf Bildungsabschlüsse ab
WBM_IN5	Arbeitsplatzsicherheit	<p>Employability</p> <p>Sicherung des Arbeitsplatzes</p> <p>Vermeidung beruflicher Verschlechterung</p>		Meint die Sicherung vom Arbeitsverhältnis; defensives Lernen nach Holzkamp (1993)
WBM_IN6	Eintritt in die Selbstständigkeit	<p>Anstreben eines selbstständigen Arbeitsverhältnisses</p> <p>weiteres berufliches Standbein neben der aktuellen Tätigkeit</p>	„Das Thema [...] interessiert mich sowohl privat als auch beruflich, weshalb ich mich gerne langfristig in diesem Bereich selbstständig machen möchte.“ (ID 002, Seg. 6)	Bezieht sich alleine auf den Status Selbstständigkeit, d.h. unabhängig einer Organisation zu agieren
WBM_IN7	Maximierung/ Schonung von Ressourcen	<p>Verbesserung des aktuellen Einkommens</p> <p>Zusatz Einkommen</p> <p>Besseres Kosten/ Nutzen Verhältnis (Einkommen/ Zeitaufwand)</p> <p>Steigerung von Effektivität/Effizienz</p> <p>Schonung von Ressourcen</p>		Auf das Individuum sowie die Organisation bezogen
WBM_RE1	Identitätsarbeit/ persönliche Reflexion	<p>Individ. Umbruchphase</p> <p>Identitätsarbeit</p>	„Mit der Coaching-Ausbildung möchte ich die Grundlage für eine berufliche Weiterentwick-	Individuelle Reflexion auf die persönliche Identität gerichtet

		<p>Reflexion des Privatlebens/ Erwerbsbiographie</p> <p>Nutzen hinsichtlich des Lernprozesses selbst</p> <p>Persönlichkeitsentwicklung</p> <p>Verbesserung der Reflexionsfähigkeit</p>	<p>lung legen, in der ich ein größeres Gefühl von Sinnhaftigkeit erfahre.“ (ID 023, Seg. 6)</p>	
WBM_RE2	Reflexion der Tätigkeit/Rolle	<p>Schärfung der eigenen Rolle</p> <p>Nutzen hinsichtlich des Lernprozesses selbst</p> <p>Erweiterung/ Schärfung der Rolle</p> <p>Professionalisierung</p> <p>Reflexion des beruflichen Handelns</p>	<p>„Neben der Schärfung meines beruflichen Profils ist es mir wichtig, die eigene Rolle in der Organisation [...] zu reflektieren und bewusster zu gestalten. Weiterhin möchte ich mich im Rahmen der Coachinausbildung intensiv mit beruflichen Alternativen oder Ergänzungen zu meiner aktuellen Tätigkeit auseinandersetzen.“ (ID 092, Seg. 6)</p>	Reflexion auf die berufliche Tätigkeit/Rolle gerichtet

Tab. 15 Kategorisierung der Weiterbildungsmotive

E Kategorisierung der beruflichen Entwicklungsphasen

N°	Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
PBE_1	Grundausbildung und Sozialisation	<p>Eintritt in das Berufs- bzw. Tätigkeitsfeld</p> <p>Anfangsphase in der Organisationswelt</p> <p>persönliche Sozialisation in a) das Tätigkeitsfeld und/oder b) in die Organisation</p> <p>Phase als Quelle persönlichen Lernens im Feld</p> <p>erste Anforderungen werden von der Organisation gestellt</p>	<p>„Bei [Unternehmensname entfernt, S. St.] konnte ich bereits anhand eines SWAT-Analyse Workshops die Kompetenzen der Mitarbeiter identifizieren um anhand dessen Organisationsstrukturen aufzubauen. Weiterhin habe ich an diversen Workshops innerhalb der HR Abteilung teilgenommen, bei denen die weitere Planung ausgearbeitet wurde (während des Workshops haben wir durch verschiedene Coaching Techniken Lösungsansätze entwickelt um den HR Prozesse sowie den gesamten Bereich auszubauen und zu optimieren).“ (ID 095, Seg. 10-11)</p>	<p>Bezieht sich explizit auf den Beginn/die Anfangsphase innerhalb des Tätigkeitsfeldes</p>
PBE_2	Akzeptanz und Berufliche Etablierung	<p>Anerkennung der beruflichen Tätigkeit (persönlich und organisational) von innen (Person) und von außen (Umgebung)</p> <p>Zugehörigkeit, Arbeitsmotivationen und Wertevorstellungen werden ausgebaut</p> <p>eigene Fähigkeiten, Stärken und Entwicklungsfelder werden leichter zugänglich</p> <p>dauerhafte Beschäftigung im Tätigkeitsfeld</p> <p>dauerhafte Beschäftigung in einer Organi-</p>	<p>„Ich befinde mich bereits heute in meiner Arbeit in einer gewissen Coaching-Rolle und stehe der Geschäftsleitung sowie verschiedenen Projektleitern als Sparring-Partner für Ideen und Vorhaben zur Verfügung. Regelmässig [SIC!] leite ich Workshops und moderiere in Geschäftsleitungssitzungen bei Entscheidungsprozessen. In meiner vorherigen Tätigkeit in der Unternehmensberatung habe ich Einblicke in das Management von Veränderungsprozessen mit Fokus auf die Mitnahme der Mitarbeiter erlangt.“ (ID 005, Seg. 8)</p>	<p>Bezieht sich primär auf die Stabilität der Art der Beschäftigung</p> <p>Umfangreiche Kenntnisse und Erfahrungen liegen bereits vor</p> <p>Stabile Zugehörigkeit zum Beruf wird deutlich</p> <p>Ist nicht nur an eine Organisation gekoppelt</p>

		<p>sation</p> <p>Sicherung oder Ausbau des erreichten beruflichen Status, u.a. durch Beförderungspraxis erkennbar</p> <p>Aktualisierung und Ausbau von Wissen, Fähigkeiten und Kenntnissen</p>		
PBE_3	Krise/Umbruch/ Neuorientierung	<p>durch eine persönliche Krise gekennzeichnet</p> <p>individuelle Umbruchphase</p> <p>berufliche Neuorientierung oder Standortbestimmung</p> <p>suche nach Sinnhaftigkeit, richtiger Berufswahl, Zufriedenheit</p> <p>Fragen über die weitere Ausgestaltung des beruflichen Werdeganges treten auf</p>	<p>„Da ich mich zudem in einer persönlichen Umbruchphase befindet – bedingt durch die Geburt unserer zweiten Tochter und unseres Umzugs aus Paris nach Berlin – würde mir die Coachinausbildung zum aktuellen Zeitpunkt ergänzend bei meiner eigenen beruflichen Neuorientierung helfen und mir erlauben, mich beruflich breiter aufzustellen.“ (ID 056, Seg. 8)</p>	<p>Bezieht sich auf den persönlichen und beruflichen Umbruch</p> <p>Person befindet sich mitten in bzw. unmittelbar vor der Neuorientierung bzw. Standortbestimmung</p>
PBE_4	Schwung erhalten, wiedergewinnen oder Ausklingenlassen	<p>resultiert unmittelbar aus der Krisenphasen</p> <p>Konsequenzen für die weitere Laufbahn werden gezogen</p> <p>kann sein: Bestätigung bzw. Neuentdeckung, Karriereleiter hochklettern, Neudefinition der Arbeitsfelder, Neusortierung des eigenen Lebens (Beruf, Familie, Interessen) oder auch (mitunter schwierige)</p>	<p>„Anfang 2010 bin ich zum ersten Mal mit dem Thema Coaching in Kontakt gekommen- zunächst als Coachee. Ich war in meinem damaligen Job nicht glücklich und wollte etwas verändern. Da ich nicht wusste, wonach ich suchte, habe ich mir Unterstützung für diesen Prozess geholt. Das Coaching hat mir nicht nur geholfen den nächsten beruflichen Schritt zu gehen, es hat mich begeistert. Es hat mir Spaß gemacht, mich</p>	<p>Eine Umbruchphase hat bereits stattgefunden</p> <p>Konsequenzen werden im Handeln deutlich</p>

		Anpassung an die Situation (Ausklängen-lassen)	selbst besser kennen zu lernen und herauszufinden, was mich antreibt und wofür ich Leidenschaft entwickle.“ (ID 006, Seg. 8)	
PBE_5	Ruhestand	Eintritt in den Ruhestand/Rente (formal) Pensionierung Neuorientierung in Richtung einer neuen Karriere möglich Entwicklung	„Nun bin ich im Ruhestand und möchte gerne mit einer Ausbildung zum Coach diese Erfahrungen für kirchliche Gruppen in Kenntnis der besonderen Strukturen von Kirche und Kirchengemeinde zur Verfügung stellen.“ (ID 021, Seg. 10)	Ist durch den Einstieg in die Rente gekennzeichnet

Tab. 16 Kategorisierung der beruflichen Entwicklungsphasen

F Typisierung nach WBM und PBE (Kreuztabellen)

		Detaillierte Weiterbildungsmotive															
		WM B_P E1	WM B_P E2	WB M_P E3	WB M_P E4	WB M_P E5	WB M_P E6	WB M_I N1	WB M_I N2	WB M_I N3	WB M_I N4	WB M_I N6	WB M_I N7	WB M_RM E1	WB M_RM E2	Σ	
Typisierung nach WBM und PBE	Typ I a	2	0	0	0	0	6	2	2	2	0	2	0	2	0	6	
	Typ I b	4	0	1	1	1	10	4	3	0	0	7	0	5	1	10	
	Typ I c	3	1	1	0	0	3	2	0	3	0	4	0	1	0	4	
	Typ I d	4	0	0	1	1	6	2	3	0	1	2	0	1	1	6	
	Typ I e	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
	Typ II a	8	0	3	0	0	7	11	10	0	0	6	0	4	2	16	
	Typ II b	7	2	6	10	0	17	62	37	4	6	27	2	9	14	65	
	Typ II c	5	0	1	0	0	6	6	2	13	0	6	2	2	1	14	
	Typ II d	3	0	4	1	0	8	11	10	6	3	9	2	8	4	19	
	Typ III a	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	2	0	2	
	Typ III b	1	0	0	1	0	3	3	0	0	0	0	0	2	3	4	
	Typ III c	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	2	1	2	
	Typ III d	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	
Σ		37	3	18	14	3	69	106	68	28	10	65	6	38	29	150	494

Tab. 17 Kreuztabelle Typ x Detaillierte Weiterbildungsmotive (Häufigkeit)

		Alter der Personen in Gruppen					Σ
		25-34- Jährige	35-44- Jährige	45-54- Jährige	55-64- Jährige	über 64- Jährige	
Typisierung nach WBM und PBE	Typ I a	6	0	0	0	0	6
	Typ I b	2	3	4	1	0	10
	Typ I c	1	2	1	0	0	4
	Typ I d	2	3	1	0	0	6
	Typ I e	0	0	0	0	1	1
	Typ II a	14	2	0	0	0	16
	Typ II b	16	35	12	2	0	65
	Typ II c	3	7	4	0	0	14
	Typ II d	3	10	3	3	0	19
	Typ III a	2	0	0	0	0	2
	Typ III b	2	1	1	0	0	4
	Typ III c	2	0	0	0	0	2
	Typ III d	0	1	0	0	0	1
Σ		53	64	26	6	1	150

Tab. 18 Kreuztabelle Typ x Alter (Häufigkeit)

		Berufs- ausbil- dung	Abitur	Fach- schule oder Meister	Bachelor oder gleich- wertig	Master/ Diplom/ Magister oder gleich- wertig	Promotion	Σ
Typisierung nach WBM und PBE	Typ I a	0	0	0	2	4	0	6
	Typ I b	1	0	1	0	7	1	10
	Typ I c	0	0	0	1	2	1	4
	Typ I d	0	0	0	1	4	1	6
	Typ I e	0	0	0	0	1	0	1
	Typ II a	1	0	0	1	13	1	16
	Typ II b	0	1	2	3	49	10	65
	Typ II c	2	0	0	3	8	1	14
	Typ II d	2	0	0	2	12	3	19
	Typ III a	0	0	0	0	2	0	2
	Typ III b	0	0	1	0	3	0	4
	Typ III c	1	0	0	0	1	0	2
	Typ III d	0	0	0	0	1	0	1
	Σ	7	1	4	13	107	18	150

Tab. 19 Kreuztabelle Typ x Höchster Bildungsabschluss (Häufigkeit)

		Fachbereich, in dem der Bildungsabschluss erworben wurde								Σ
		Wirt- schafts- wissen- schaften	Psycho- logie	Pädagogik/ Er- wachsenenbil- dung/Soziale Arbeit	Gesell- schafts- wissen- schaften	Kommu- nikations- wissen- schaften	Ingenieurst- wissen- schaften	Rechts wissen- schaften	anderes Studium	
Typisie- rung nach WBM und PBE	Typ I a	1	1	0	2	1	0	0	1	6
	Typ I b	3	0	1	0	0	0	0	4	8
	Typ I c	1	0	0	2	0	0	0	1	4
	Typ I d	3	0	0	0	0	2	0	1	6
	Typ I e	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	Typ II a	4	6	2	2	1	0	0	0	15
	Typ II b	17	9	5	10	6	3	4	8	62
	Typ II c	4	1	2	1	1	1	2	0	12
	Typ II d	4	1	2	0	1	2	2	5	17
	Typ III a	0	0	0	2	0	0	0	0	2
	Typ III b	1	1	0	0	0	0	0	1	3
	Typ III c	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	Typ III d	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Σ		40	19	12	19	10	8	8	22	138

Tab. 20 Kreuztabelle Typ x Fachbereich (Häufigkeit)

		Zusatzweiterbildungen												Σ
		Therapeutische WB	Training	Moderation	Mediation	Organisationsberatung	Projektmanagement	NLP-WB	Führungskräftetraining	Change-Management	Design Thinking	BWL-WB	Supervision	
Typisierung nach WBM und PBE	Typ I a	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
	Typ I b	1	0	0	0	0	3	1	2	0	0	1	0	7
	Typ I c	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	Typ I d	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Typ I e	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Typ II a	0	2	2	0	0	5	1	2	2	1	0	1	7
	Typ II b	2	6	4	1	5	14	3	13	7	0	2	2	37
	Typ II c	1	1	1	1	0	3	0	2	1	0	0	0	5
	Typ II d	0	0	2	3	1	2	1	2	1	0	1	0	8
	Typ III a	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Typ III b	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
	Typ III c	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Typ III d	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Σ		4	12	10	7	6	31	6	21	11	1	4	3	72

Tab. 21 Kreuztabelle Typ x Zusatzweiterbildung (Häufigkeit)

		Positionierung der beruflichen Tätigkeit				
		Fachkraft	Führungs- ebene	Führungs- und Fachkraft	Sonstiges	Σ
Typisierung nach WBM und PBE	Typ I a	5	0	0	0	5
	Typ I b	4	1	4	0	9
	Typ I c	3	0	1	0	4
	Typ I d	5	0	1	0	6
	Typ I e	1	0	0	0	1
	Typ II a	14	0	1	0	15
	Typ II b	39	7	18	0	64
	Typ II c	8	0	5	1	14
	Typ II d	12	3	3	0	18
	Typ III a	1	0	1	0	2
	Typ III b	2	0	2	0	4
	Typ III c	2	0	0	0	2
	Typ III d	0	0	1	0	1
	Σ	96	11	37	1	145

Tab. 22 Kreuztabelle Typ x Positionierung (Häufigkeit)

		Typisierung nach WBM und PBE													
		Typ I a	Typ I b	Typ I c	Typ I d	Typ I e	Typ II a	Typ II b	Typ II c	Typ II d	Typ III a	Typ III b	Typ III c	Typ III d	Σ
Berufl. Tätigkeit	Ingenieure/ technische Berufe	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
	IT-Sektor/ Software-/ Hardwareentwicklung	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	4
	Vertrieb und Verkauf	0	1	0	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	5
	Marketing/ Kommunikation	1	1	1	1	0	0	5	0	1	0	0	1	0	11
	Personalwesen/ -entwicklung/Bildung/ Training	3	0	0	2	0	9	30	1	5	2	3	0	0	55
	Administration/Sekretariat/ Sachbearbeitung	0	0	1	0	0	0	3	2	0	0	0	1	0	7
	Wissenschaft/Forschung	0	0	1	0	0	3	3	1	1	0	0	0	0	9
	Ärzte	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	3
	Pflege/Therapie/Assistenz	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2
	Erziehung/Unterricht	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	Sozialwesen/ Sozialarbeit	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	Recht	0	0	0	0	0	0	1	2	2	0	0	0	0	5
	Design/ Gestaltung/ Architektur/Kunst/Kultur	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
	Beratung	1	1	1	0	0	2	5	1	4	0	0	0	0	15
	Geschäftsführung/ Management	0	3	0	1	0	1	7	3	4	0	0	0	0	19
	Ehrenamt	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	Arbeitslos	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	4
Sonstiges	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	4	
Σ		6	10	4	6	1	16	65	14	19	2	4	2	1	150

Tab. 23 Kreuztabelle Typ x Berufliche Tätigkeit Gesamt (Häufigkeit)

Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report

- | | |
|---------|---|
| Band 1 | Gieseke, W.; Reichel, J.; Stock, H.
Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 |
| Band 2 | Depta, H.; Goralska, R.; Pólturzycki, J.; Weselowska, E.-A.
Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 |
| Band 3 | Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität.
Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002) |
| Band 4 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-
buch 2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Hum-
boldt-Univ., 2001 |
| Band 5 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg.
Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin:
Humboldt-Univ., 2004 |
| Band 6 | Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):
Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen –
mit Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht
bearb. Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bil-
dung. Bildung – Praxis – Event; Bd. 3) |
| Band 7 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-
buch 2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Hum-
boldt-Univ., 2005 |
| Band 8 | Otto, S. (jetzt verh. Dietel)
Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle.
Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 |
| Band 9 | Schäffter, O.; Doering, D.; Geffers, E.; Perbandt-Brun, H.
Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze.
Berlin: Humboldt-Univ., 2005 |
| Band 10 | Fleige, M.
Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutio-
nen- und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen
Akademien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Hum-
boldt-Univ., 2007 |

- Band 11 Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2. Aufl. 2009)
- Band 12 Pihl, S.
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 13 Kremers-Lenz, C.
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14 Keppler, S.
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15 Eggert, B.
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16 Gieseke, W./Ludwig, J. (Hrsg.)
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 17 Genschow, A.
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 18 Pohlmann, C.
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)

- Band 19 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (in Bearbeitung – nicht erschienen)
- Band 20 Elias, S.
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 21 Vorberger, S.
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)
- Band 22 Jubin, B.
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23 Schaal, A.
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24 Troalic, J.
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 25 Neu, S.
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26 Steinkemper, K.
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 27 Sabella, A. P.
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013

- Band 28 Devers, T.
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 29 Güssefeld, N.
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 30 Herz, N.
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 31 Sieberling, I.
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 32 Meixner, J.
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33 Glaß, E.
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin. Humboldt-Univ., 2014
- Band 34 Hinneburg, V.
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014

- Band 35 Helmig, M.
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 36 Freide, S.
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 37 Rämer, S.
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)
- Band 38 Stelzer, G.
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“; Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 39 Hurm, N.
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40 Braun, W.
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“
Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 41 Thürauf, N.
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015

- Band 42 Hecht, C.
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 43 Wessa, P.
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 44 Seifert, K.
Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 45 Mecarelli, L.
Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungsberatung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 46 Hoffmann, St.
Ethische Herausforderungen und Vorstellungen in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebenslanges Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 47 Dilger, I.
Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 48 Georgieva, I. (jetzt verh. Jobs)
Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informationswissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhochschule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 49 Burdukova, G.
Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogenformularen einiger Fremdsprachenanbieter unter Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016

- Band 50 Schulte, D.
Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmenden eines berufsbegleitenden Master-Studienprogramms. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 51 Fawcett, E.
Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 52 Steffens-Meiners, C.
Spielräume von Programmplanung am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017
- Band 53 Iffert, S.
Kulturelle Bildung durch ästhetische Erfahrung? Eine explorative Untersuchung zu Planungsprozessen und Lernerfahrungen am Beispiel eines Kunstvereins. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017
- Band 54 Tschepe, S.
Was sind die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches? Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017
- Band 55 Klom, M.
Angebote in Europa und ihre integrative Aufgaben für Flüchtlinge. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017 (im Druck)